

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

SABINE DAUTZENBERG

L'INTERCOMPRÉHENSION AU SERVICE DES
STRATÉGIES DE LECTURE CHEZ LES
PRÉADOLESCENTS : MISE EN ŒUVRE ET
ANALYSE D'UN PROJET PÉDAGOGIQUE

CURITIBA
2016

S.DAUTZENBERG

L'INTERCOMPRÉHENSION AU SERVICE DES STRATÉGIES DE
LECTURE CHEZ LES PRÉADOLESCENTS :

MISE EN ŒUVRE ET ANALYSE D'UN PROJET PÉDAGOGIQUE

2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

SABINE DAUTZENBERG

**L'INTERCOMPRÉHENSION AU SERVICE DES
STRATÉGIES DE LECTURE CHEZ LES
PRÉADOLESCENTS : MISE EN ŒUVRE ET
ANALYSE D'UN PROJET PÉDAGOGIQUE**

CURITIBA

2016

SABINE DAUTZENBERG

**L'INTERCOMPRÉHENSION AU SERVICE DES
STRATÉGIES DE LECTURE CHEZ LES
PRÉADOLESCENTS : MISE EN ŒUVRE ET
ANALYSE D'UN PROJET PÉDAGOGIQUE**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Letras, no Curso de Pós-Graduação em Letras, Setor de Linguística, da Universidade Federal do Paraná.

Orientadores :

Prof. Dr. Christian Degache, LIDILEM, Université Grenoble-Alpes,

Prof. Dr. Francisco Javier Calvo del Olmo, DELEM, Universidade Federal do Paraná

CURITIBA

2016

Catálogo na publicação
Biblioteca de Ciências Humanas - UFPR
Sirlei do Rocio Gdulla – CRB 9ª/985

Dautzenberg, Sabine

L'intercompréau service des stratégies de lecture chez lês
préadolescents: mise em oeuvre et analyse d'une projet
pédagogique / Sabine Dautzenberg. – Curitiba, 2016.
179 f.

Orientadores: Prof.Dr. Christian Degache(Université Grenoble-
Alpes, Prof. Dr. Francisco Javier Calvo Del Olmo(Universidade
Federal do Paraná)

Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de Ciências
Humanas, Universidade Federal do Paraná.

1. Centro de Atenção Integral a Criança e ao Adolescente
Cândido Portinari (Curitiba) - Projeto pedagógico - Leitura.
2. Leitura - Compreensão - Crianças de 11 a 13 anos. 3. Língua-

TERMO DE APROVAÇÃO

SABINE DAUTZENBERG

L'INTERCOMPRÉHENSION AU SERVICE DES STRATÉGIES DE LECTURE CHEZ LES PRÉADOLESCENTS : MISE EN ŒUVRE ET ANALYSE D'UN PROJET PÉDAGOGIQUE

Dissertação apresentada como requisito parcial à para obtenção do grau de Especialista no Curso de Letras, Setor Linguística, da Universidade Federal do Paraná.

Dr. Christian Degache
Departamento LIDILEM, Université Grenoble-Alpes (UGA)

Dr. Francisco Javier Calvo del Olmo
Departamento DELEM, Universidade Federal do Paraná

Dr.^a Karine Marielly Rocha da Cunha
Departamento DELEM, Universidade Federal do Paraná

Dr.^a Viviane A. Alves da Costa Pereira
Departamento DELEM, Universidade Federal do Paraná

Dr.^a Kátia Bernardon de Oliveira
Departamento LIDILEM, Université Grenoble-Alpes

Curitiba, 14 de setembro de 2016.



Setor de Ciências Humanas
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Letras
Tel./Fax: +55 41 3360-5102

Ata septingentésima sexagésima oitava, referente à sessão pública de defesa de dissertação para a obtenção de título de mestre a que se submeteu a mestranda **SABINE MARCELLE DAUTZENBERG**. No dia catorze de setembro de dois mil e dezesseis, às treze horas, na sala de videoconferência, no 2º andar, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, foram instalados os trabalhos da Banca Examinadora, constituída pelos seguintes Professores Doutores: Francisco Javier Calvo del Olmo, Presidente, Christian Degache, Kátia Bernardon de Oliveira, Karine Marielly Rocha da Cunha e Viviane Araújo Alves da Costa Pereira designados pelo Colegiado do Curso de Pós-Graduação em Letras, para a sessão pública de defesa de dissertação intitulada **“L'INTERCOMPRÉHENSION AU SERVICE DES STRATÉGIES DE LECTURE CHEZ LES PRÉADOLESCENTS : MISE EN ŒUVRE ET ANALYSE D'UN PROJET PÉDAGOGIQUE”**, apresentada por **SABINE MARCELLE DAUTZENBERG**. A sessão teve início com a apresentação oral da mestranda sobre o estudo desenvolvido. Logo após, o senhor presidente dos trabalhos concedeu a palavra a cada um dos examinadores para as suas arguições. Em seguida, a candidata apresentou sua defesa. Na sequência, o Professor Francisco Javier Calvo del Olmo retomou a palavra para as considerações finais. Na continuação, a Banca Examinadora, reunida sigilosamente, decidiu pela aprovação da candidata. Em seguida, o senhor Presidente declarou **APROVADA** a candidata, que recebeu o título de **Mestre em Letras**, área de concentração **Estudos Linguísticos**. A versão final da dissertação deverá ser encaminhada à Coordenação em até 60 dias. Encerrada a sessão, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pela Banca Examinadora e pela candidata. Feita em Curitiba, no dia catorze de setembro de dois mil e dezesseis.

Dr. Francisco Javier Calvo del Olmo

Dr. Christian Degache

Dr.^a Karine Marielly Rocha da Cunha

Dr.^a Viviane A. Alves da Costa Pereira

Dr.^a Kátia Bernardon de Oliveira

Sabine Marcelle Dautzenberg





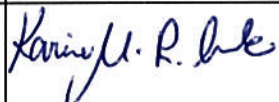

Setor de Ciências Humanas
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Letras
Tel./Fax: +55 41 3360-5102

P A R E C E R

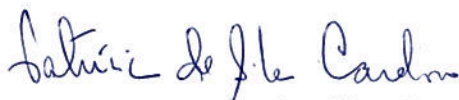
Defesa de dissertação de mestrado de **SABINE MARCELLE DAUTZENBERG** para obtenção do título de **Mestre em Letras**.

Os abaixo-assinados Francisco Javier Calvo del Olmo, Christian Degache, Kátia Bernardon de Oliveira, Karine Marielly Rocha da Cunha, Viviane Araújo Alves da Costa Pereira arguíram, nesta data, a candidata, que apresentou a dissertação "**L'INTERCOMPRÉHENSION AU SERVICE DES STRATÉGIES DE LECTURE CHEZ LES PRÉADOLESCENTS: MISE EN ŒUVRE ET ANALYSE D'UN PROJET PÉDAGOGIQUE**".

Procedida a arguição segundo o protocolo que foi aprovado pelo Colegiado do Curso, a Banca é de parecer que a candidata está apta ao título de **Mestre em Letras**, tendo merecido os conceitos abaixo:

Banca	Assinatura	APROVADA Não APROVADA
Dr. Francisco Javier Calvo del Olmo		APROVADA
Dr. Christian Degache		APROVADA
Dr. ^a Kátia Bernardon de Oliveira		
Dr. ^a Karine Marielly Rocha da Cunha		APROVADA
Dr. ^a Viviane Araújo Alves da Costa Pereira		APROVADA

Curitiba, 14 de setembro de 2016.



Profª Drª Patrícia da Silva Cardoso
Coordenadora

AGRADECIMENTOS

Primeiro, quero agradecer as universidades UGA e UFPR por dar-me a oportunidade de ir para o Brasil viver essa experiência única. Agradeço em particular os professores que me ajudaram nessa pesquisa. Francisco del Olmo meu orientador que sempre foi presente durante o segundo semestre todo, ele foi um apoio tanto para o trabalho do que um apoio mental. Christian Degache, o meu único professor do lado francês que mandava mensagens e cuidava de mim, que me ajudou a concluir essa dissertação. Lucia Cherem que cuidava de mim durante o primeiro semestre, mesmo com os problemas de saúde dela. E, Viviane Pereira e Karine Marielly que participaram na minha qualificação.

Quero também agradecer muito a escola CAIC *Cândido Portinari* que me recebeu durante esses três meses de aplicação, ela me deu uma liberdade e uma confiança muito importante para o meu trabalho. Agradeço a professora Maria Tania que me acompanhou na sala de aula e fez retomadas com os alunos e o esforço de aprender a trabalhar comigo, a professora Cynthia que substituiu Maria Tania uma aula, a professora Terzinha com quem eu conversei muito, a Erika e Martha que estava lá para os problemas técnicos, e todos os alunos que participaram na minha pesquisa. Foi um real prazer trabalhar com eles todos, mesmo não sendo fácil sempre.

Finalmente agradeço a minha família e os meus amigos que me apoiaram, me animaram e me ajudaram nessa dissertação, em particular meus pais e a Lia.

RESUMO

No quadro do duplo-diploma Grenoble-Curitiba, especialidade DILIPEM, elaborei um projeto pedagógico numa escola brasileira em Curitiba com um público de preadolescentes entre 11 e 13 anos. Como base didáctica deste projeto eu usei a intercompreensão em línguas, propondo o desenvolvimento da prática de leitura através do uso dos géneros de textos e do paratexto.

Dividi essa dissertação em três partes : o quadro teórico, a descrição de projeto e sua análise. Na primeira parte apresentei os conceitos, as abordagens didácticas e as ferramentas pedagógicas existentes usadas para a concepção. Na segunda parte descrevi o contexto e minhas modalidades de intervenção. Terceiramente analisei a implementação dessas intervenções assim como os resultados obtidos em comparação aos objetivos fixados. Finalmente conclui sobre os desafios relativos a esse tipo de iniciativa no contexto da escola pública no Brasil, e sobre as possibilidades de continuação do projeto.

Palavras-chave: intercompreensao, leitura, preadolescente, género de texto, paratexto, didatica das línguas.

RÉSUMÉ

Dans le cadre du double diplôme Grenoble-Curitiba, spécialité DILIPEM, nous avons mis sur pied un projet pédagogique dans une école brésilienne de Curitiba auprès de préadolescents de 11 à 13 ans. En utilisant l'intercompréhension en langue comme base didactique de ce projet, nous avons proposé de travailler la lecture à travers l'utilisation des genres de texte et paratexte.

Le mémoire est divisé en trois parties : le cadre théorique, la description et l'analyse du projet. Nous avons d'abord expliqué les notions, approches et matériaux didactiques existants utilisés pour mettre au point la conception. Puis nous avons décrit le contexte et les modalités de notre intervention. Ensuite, nous avons analysé la mise en œuvre de celle-ci et les résultats par rapport aux objectifs visés. Enfin, nous avons conclu avec les enjeux d'une telle initiative, pour l'école et pour le Brésil, et ses possibles continuations.

Mots-clés: intercompréhension, lecture, préadolescent, genres de texte, paratexte, didactique des langues.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – ORIGINS OF ENGLISH PIECHART.....	26
FIGURA 2 – PROGRESSION APPUYÉE SUR L'IC.....	32
FIGURA 3 – REPENSANDO O CIRCUITO DA COMUNICAÇÃO NO ATO DE LEITURA.....	34
FIGURA 4 – TÍTULO DA FIGURA.....	50
FIGURA 5 – TÍTULO DA FIGURA.....	50
FIGURA 6 – TÍTULO DA FIGURA.....	51
FIGURA 7 – SYSTÈME ÉDUCATIF PUBLIC DU BRÉSIL ET DE LA FRANCE.....	56
FIGURA 8 – HIÉRARCHIE GÉNÉRALE DU CAIC CANDIDO PORTINARI.....	57
FIGURA 9 – CHRONOGRAMME DES SÉQUENCES RÉALISÉES.....	60

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – TÍTULO DO QUADRO.....	51
QUADRO 2 – TÍTULO DO QUADRO.....	51
QUADRO 3 – RÉPONSE À LA QUESTION 1.....	79
QUADRO 4 – RÉPONSE À LA QUESTION 1.....	90
QUADRO 5 – RÉPONSE À LA QUESTION 2.....	91
QUADRO 6 – RÉPONSE À LA QUESTION 3.....	91
QUADRO 7 – RÉPONSE À LA QUESTION : QUELS SONT LES ÉLÉMENTS DE LA FABLE.....	92
QUADRO 8 – TÍTULO DO QUADRO.....	104
QUADRO 9 – TÍTULO DO QUADRO.....	105

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EL	- Éveil aux Langues
FLE	- Français Langue Étrangère
IC	- Intercompréhension
LC	- Langue Cible
DILIPEM	- Didactiques des Langues et Ingénierie PÉdagogique Multimédia
UFPR	- Universidade Federal do Paraná
UGA	- Université Grenoble Alpes

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 13

2 REVISÃO DE LITERATURA 17

2.1 L'IC EN LANGUES 17

2.1.1 Comprendre grâce à la proximité entre les langues 18

2.1.2 Nous ne sommes pas une table rase : le répertoire langagier 20

2.1.3 Le droit à l'inférence dans le cadre d'une compréhension globale 22

2.2 L'IC AU SEIN DES APPROCHES PLURIELLES 25

2.2.1 L'éveil aux langues et le développement de savoir-être 26

2.2.2 La didactique intégrée et les acquis antérieurs 27

2.2.3 L'approche interculturelle et la place de la culture en IC 28

2.3 LES RETOMBÉES POSSIBLES DE L'IC 31

2.3.1 Retombées sur la ou les langues des apprenants : approche comparatiste, didactique du détour et stratégies 31

2.3.2 De l'IC à l'apprentissage complet d'une langue 33

2.4 TRAVAILLER LA LECTURE À PARTIR DES GENRES DE TEXTE ET DU PARATEXTE 35

2.4.1 Lire, comprendre et interpréter 35

2.4.2 L'utilité du genre de texte et du paratexte pour la lecture 37

2.5 LES CAPACITÉS D'UN PUBLIC PRÉADOLESCENT 40

2.5.1 Les théories du développement de l'enfant 40

2.5.2 La théorie des intelligences multiples et ses implications pédagogiques 41

2.6 UNE CONCEPTION BASÉE SUR DES MATÉRIAUX DIDACTIQUES ADAPTÉS 44

2.6.1 EOLE, texte et fonctionnement de la langue 44

2.6.2 Elodil : pour une éducation plurilingue et pluriethnique 47

2.6.3 Les activités ludiques et multimédias de l'Union Latine 48

2.6.4 Euro-mania : IC et disciplines scolaires 49

3 DANS LA PRATIQUE : CONTEXTE ET DÉROULEMENT GÉNÉRAL 52

3.1 CONTEXTO 52

3.1.1 Du Brésil à Curitiba 52

3.1.2 L'école CAIC et son contexte social 53

3.2 DESCRIPTION DU PROJET PÉDAGOGIQUE 57

3.2.1 Modalités 57

3.2.2 Déroulé 58

<u>Sequência 1 : Abertura</u>	<u>58</u>
<u>Sequência 2 : Tipo de texto</u>	<u>62</u>
<u>Sequência 3 : Paratexto</u>	<u>65</u>
<u>Sequência 4 : Fábulas</u>	<u>67</u>
<u>Sequência 5 : Síntese</u>	<u>68</u>
<u>3.2.3 3. Les modifications depuis le projet proposé à la base</u>	<u>70</u>
<u>4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS</u>	<u>74</u>
<u>4.1 ANALYSE SÉQUENCE PAR SÉQUENCE</u>	<u>75</u>
<u>4.1.1 Séquence 1 : ouverture</u>	<u>75</u>
<u>4.1.2 Séquence 2 : les genres de texte</u>	<u>82</u>
<u>4.1.3 Séquence 3 : le paratexte</u>	<u>86</u>
<u>4.1.4 Séquence 4 : la fable</u>	<u>90</u>
<u>4.1.5 Séquence 5 : Synthèse et lettres aux familles</u>	<u>94</u>
<u>4.2 LES OBJECTIFS SONT-ILS ATTEINTS ?</u>	<u>96</u>
<u>4.2.1 Objectif principal : Améliorer les compétences en compréhension écrite</u>	<u>96</u>
<u>4.2.2 Objectif secondaire 1 : Donner confiance quant à leur capacité à aborder et comprendre d'autres langues</u>	<u>96</u>
<u>4.2.3 Objectif secondaire 2 : Ouvrir l'esprit sur le monde</u>	<u>98</u>
<u>4.2.4 Objectif secondaire 3 : Donner envie de découvrir et de lire</u>	<u>99</u>
<u>4.2.5 Bilan de l'analyse</u>	<u>100</u>
<u>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</u>	<u>102</u>
<u>REFERÊNCIAS</u>	<u>105</u>
<u>ANEXO 1 SÉANCE N°1 – VIA TWITTER, BLATTER NEGA BANIMENTO DAS VUVUZELAS</u>	<u>109</u>
<u>ANEXO 2 SÉANCE N°2 – PUBLICITÉS 1 : FRAPPÉ</u>	<u>111</u>
<u>ANEXO 3 SÉANCE N°2 – BELLE DE JOUR</u>	<u>112</u>
<u>ANEXO 4 SÉANCE N°2 – PUBLICITÉS 2 À 4</u>	<u>114</u>
<u>ANEXO 5 SÉANCE N°2 – LISTE 1, 2, 3 ET 4 DE MOTS D'ORIGINES ÉTRANGÈRES</u>	<u>115</u>
<u>ANEXO 6 SÉANCE N°2 – LISTE 5, 6 ET 7 DE MOTS D'ORIGINES ÉTRANGÈRES</u>	<u>116</u>
<u>ANEXO 7 SÉANCE N°3 – MOT-À-MOT</u>	<u>117</u>
<u>ANEXO 8 SÉANCE N°3 – GROUPES DE MOTS</u>	<u>118</u>
<u>ANEXO 9 SÉANCE N°4 – A MINHA BAGAGEM LINGUISTICA</u>	<u>119</u>
<u>ANEXO 10 SÉANCE N°6 – PUBLICITÉ M&M'S</u>	<u>128</u>
<u>ANEXO 11 SÉANCE N°7 – PUBLICITÉS : ANUNCIOS</u>	<u>130</u>

<u>ANEXO 12 SÉANCE N°7 – PUBLICITÉS : AVISOS</u>	<u>131</u>
<u>ANEXO 13 SÉANCE N°8 – SYNTHÈSE I(F)</u>	<u>132</u>
<u>ANEXO 14 SÉANCE N°8 – SYNTHÈSE J(F)</u>	<u>133</u>
<u>ANEXO 15 SÉANCE N°9 – AFFICHES DE FILMS UTILISÉES : かぐや姫の物語 /</u> <u>O CONTO DA PRINCESA KAGUYA (2013)</u>	<u>134</u>
<u>ANEXO 16 SÉANCE N°9 – AFFICHES DE FILMS UTILISÉES : THE BOOK OF</u> <u>LIFE / FESTA NO CÉU (2014)</u>	<u>135</u>
<u>ANEXO 17 SÉANCE N°9 – AFFICHES DE FILMS UTILISÉES : LA REINE</u> <u>SOLEIL / A RAINHA SOL: A ESPOSA AMADA DE TUTANKHAMON (2007)</u>	<u>136</u>
<u>ANEXO 18 SÉANCE N°9 – AFFICHES DE FILMS UTILISÉES : AZUR ET ASMAR -</u> <u>AS AVENTURAS DE AZUR E ASMAR (2006)</u>	<u>137</u>
<u>ANEXO 19 SÉANCE N°9 – AFFICHES DE FILMS UTILISÉES : ASTÉRIX ET LES</u> <u>VIKINGS - ASTERIX E OS VIKINGS (2006)</u>	<u>138</u>
<u>ANEXO 20 SÉANCE N°9 – HISTOIRES CRÉES À PARTIR DES AFFICHES DE</u> <u>FILM : ASTÉRIX ET LES VIKINGS EN RUSSE</u>	<u>139</u>
<u>ANEXO 21 SÉANCE N°9 – HISTOIRES CRÉES À PARTIR DES AFFICHES DE</u> <u>FILM : AZUR ET ASMAR EN RUSSE</u>	<u>140</u>
<u>ANEXO 22 SÉANCE N° 10 – « COMER PARA VIVER » EURO-MANIA</u>	<u>141</u>
<u>ANEXO 23 SÉANCE N°11 – DETECTIVOS BIBLIOTECARIOS : NAO TEM</u> <u>SUMARIO</u>	<u>143</u>
<u>ANEXO 24 SÉANCE N°11 – SYNTHÈSE SUR LA PARATEXTE :</u> <u>COMMENTAIRES DE G.</u>	<u>144</u>
<u>ANEXO 25 SÉANCE N°12 – COMPRENDRE UNE FABLE ARGENTINE</u>	<u>145</u>
<u>ANEXO 26 SÉANCE N°13 – ÉCRIRE UNE FABLE : LA BD EL GRILLO Y EL</u> <u>TIGRE</u>	<u>147</u>
<u>ANEXO 27 SÉANCE N°13 – ÉCRIRE UNE FABLE : LA GRAVURE</u>	<u>148</u>
<u>ANEXO 29 SÉANCE N°13 – ÉCRIRE UNE FABLE : LES TEXTES DES ÉLÈVES –</u> <u>1</u>	<u>151</u>
<u>ANEXO 30 SÉANCE N°13 – ÉCRIRE UNE FABLE : LES TEXTES DES ÉLÈVES –</u> <u>2</u>	<u>152</u>
<u>ANEXO 31 SÉANCE N°13 – ÉCRIRE UNE FABLE : LES TEXTES DES ÉLÈVES –</u> <u>3</u>	<u>153</u>
<u>ANEXO 32 SÉANCE N°13 – ÉCRIRE UNE FABLE : LES TEXTES DES ÉLÈVES –</u> <u>4</u>	<u>154</u>
<u>ANEXO 33 SÉANCE N°14 – A BAGAGEM LINGUISTICA</u>	<u>155</u>
<u>ANEXO 34 SÉANCE N°14 – AS CARTAS - EXEMPLOS</u>	<u>157</u>

ANEXO 35 SÉANCE N°15 – A RECEITA : ROSE DES SABLES LIGHT 158

ANEXO 36 ACTIVITÉS EN AUTONOMIE – « COMER PARA VIVER » EURO-MANIA 159

ANEXO 37 ACTIVITÉS EN AUTONOMIE – ORIGAMI : EXEMPLO 161

ANEXO 38 ACTIVITÉS EN AUTONOMIE – QUEL GENRE DE TEXTE ? QUEL PRODUIT VEND CETTE PUBLICITÉ ? 162

ANEXO 39 PROJETO PEDAGOGICO : INTERCOMPREENÇÃO E ESTRATÉGIAS DE LEITURA 163

ANEXO 40 CONCEPTION : VERSION AMÉLIORÉE DU PROJET 167

1 INTRODUÇÃO

Aujourd'hui, l'information écrite est devenue essentielle dans tous les aspects de la vie quotidienne. Que ce soit un site internet, un contrat de banque, des consignes en classe, une publicité, un livre, la signalétique ou des e-mails, nous y sommes confrontés en permanence. Savoir lire devient donc une compétence essentielle pour la vie scolaire, professionnelle, personnelle et sociale de chacun. C'est d'autant plus important pour les jeunes, dans un monde où la quantité d'information a explosé. Savoir manipuler cette information devient donc un enjeu majeur, dans un contexte de plus en plus international.

Cependant, lire est plus complexe qu'il n'y paraît. Lire quelle que soit la langue ne veut pas seulement dire connaître tous les mots du texte, mais comprendre et interpréter le texte dans sa totalité, sa cohérence et ce que l'auteur veut transmettre.

C'est en réfléchissant à ce problème que nous avons décidé de diriger notre recherche en intercompréhension (dorénavant IC) vers la lecture. Cette approche didactique cherche à développer les capacités de compréhension dans un éventail de langues données. Elle se base avant tout sur une compréhension globale des textes, à l'inverse de la compréhension linéaire mot-à-mot. L'IC nous semble donc une approche didactique tout-à-fait pertinente pour aborder la question de la lecture comme nous l'avons définie.

Nous voulions déjà baser notre recherche sur l'IC avant notre entrée dans le master DILIPEM (Didactiques des Langues et Ingénierie Pédagogique Multimédia). Nous qui adorons les langues, avons été séduite par la perspective de pouvoir comprendre rapidement plusieurs langues, et cela en partant de notre propre langue maternelle. Nous en avons d'ailleurs découvert un peu mieux l'étymologie. Aussi nous nous sommes rendu compte qu'avec notre pratique des langues latines, nous pouvions en comprendre d'autres avec lesquelles nous n'avions jamais eu de contact, tel le corse.

Au delà de ses effets sur les langues, utiliser l'IC peut aussi permettre d'apprendre à accepter et apprécier la diversité, à être mieux à l'écoute de l'Autre tout en mettant en valeur son identité propre. Des perspectives qui s'inscrivent dans notre contexte actuel, car aujourd'hui il est presque impossible de ne pas être confronté à d'autres langues ou cultures. Que ce soit à l'école, au travail, dans la rue

ou par les médias, plus d'une langue existent dans le paysage autant français que brésilien, deux pays pourtant considérés comme plutôt monolingues. Il nous paraît important de sensibiliser et préparer les jeunes au monde dans lequel ils vont évoluer : un monde connecté et pluriel. Après tout, les enfants et les adolescents se construisent et construiront le monde avec ce qu'on leur transmet.

C'est ainsi que nous nous sommes demandée comment donner forme dans la pratique à un projet d'IC qui améliorerait les compétences en lecture chez les enfants.

Après notre arrivée au Brésil, nous avons donc préparé une première esquisse d'un projet pédagogique visant la lecture à travers l'IC pour une classe d'enfants de 10 ans environ. Nous l'avons présentée au Secretaria Municipal da Educação (Secrétariat Municipal de l'Éducation) avant d'être approuvée le 12 février. De là, nous avons pu entrer en contact avec une école, qui regroupe le primaire et le collège, de la périphérie de Curitiba : le CAIC (Centro de Atenção Integral a Criança e ao Adolescente) *Cândido Portinari*. Le CAIC nous a proposé de nous confier une classe d'élèves de 11 à 13 ans avec la professeure, que nous appellerons dans notre mémoire avec les initiales de son prénom M.T., en charge du cours « accompagnement pédagogique en langue portugaise ». Nous avons accepté en pensant qu'il serait plus facile de travailler avec des enfants un peu plus âgés que prévu. L'école nous a donné une liberté d'action très large, jusqu'à l'introduction d'une personne extérieure à la salle de classe.

L'idée première était de développer des cours qui introduisent progressivement des stratégies de lecture : commencer par des stratégies de pré-lecture – regarder le paratexte et identifier le genre de texte –, puis aller vers la compréhension globale, pour finir sur un travail plus ciblé vers les langues romanes. Nous nous sommes rendu compte après avoir rencontré la classe qu'un projet ne pouvait être aussi ambitieux dans un temps aussi court. Alors, nous avons décidé de focaliser notre travail sur les stratégies de pré-lecture déjà sélectionnées. En effet, nous voulions fournir à nos futurs apprenants des outils facilement applicables qui les aident à comprendre les textes dans leur globalité et qui, en même temps, leur soient utiles face à n'importe quelle langue. La plupart des projets pédagogiques en IC se focalisent sur l'IC entre langues parentes. Contrairement à eux, nous ne voulions pas restreindre cette recherche uniquement aux langues parentes, mais englober le maximum de langues. Travailler ces stratégies a pris tout son sens

quand nous avons réalisé que les élèves ne maîtrisent pas encore les différents genres de texte proposés.

Ainsi, notre objectif était de développer et mettre en pratique un ensemble d'activités utilisant les ressources d'IC pour améliorer les compétences en lecture chez les préadolescents. Depuis cet objectif principal nous espérions atteindre d'autres objectifs secondaires : mettre en valeur la langue maternelle chez les élèves comme clé pour leur ouvrir la porte de la compréhension d'autres langues, les sensibiliser aux différences linguistiques et culturelles pour les rendre plus aptes à accepter la diversité et, finalement, leur présenter plusieurs genres de texte comme outil dans leur processus de maîtrise de la langue écrite et dans leur formation comme lecteurs critiques.

Finalement, nous allons présenter, d'une manière concise, les différentes parties qui composent notre mémoire. Dans une première partie théorique, nous avons posé les notions clés de notre recherche, parmi lesquelles l'IC et la lecture, mais aussi les approches plurielles du CARAP (2011), dont fait partie l'IC, le répertoire langagier, les stratégies, les genres de texte et l'éducation des préadolescents. Ce cadre théorique est aussi une présentation de nos hypothèses :

- quant aux intérêts de l'utilisation de l'IC, des genres de texte et du paratexte pour travailler la lecture avec des préadolescents
- quant aux manières possibles d'articuler IC et stratégies de pré-lecture, notamment à travers une analyse de l'existant. Cette analyse décrit des exemples de projets qui ont inspiré le nôtre, chacun d'une manière différente.

Après avoir donné les hypothèses desquelles nous sommes partie pour concevoir notre projet, nous parlerons de celui-ci. Nous allons le remettre dans le contexte de l'école brésilienne où nous avons développé nos activités, avant de décrire ses modalités, ses objectifs et le déroulé des séances, enfin nous terminerons par une partie dédiée aux modifications principales apportées des débuts du projet jusqu'à son état actuel, car elles ont changé plus ou moins en profondeur la nature de la recherche. Ce projet est une proposition pour répondre à notre problématique d'articuler IC et stratégie de pré-lecture pour améliorer la lecture chez les préadolescents.

Dans le dernier chapitre, nous allons donc analyser les données recueillies pour vérifier si cette proposition a été viable, si nos objectifs pédagogiques ont été atteints, si ce projet pourrait être réutilisé dans des contextes semblables et dans ce

cas, à quelles conditions. Nous finirons le mémoire avec nos considérations finales où nous en ferons une évaluation et nous proposerons les voies de recherche qui restent ouvertes pour d'autres projets futurs.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Notre mémoire tourne autour de deux concepts principaux : l'IC en langues et la lecture, comme processus d'appréhension et d'interprétations d'un texte. Nous allons donc tenter de nous mieux définir ces deux notions dans cette première partie théorique.

2.1 L'IC EN LANGUES

Nous commencerons par l'IC. Il s'agit d'un terme qui peut être décliné en plusieurs définitions selon le contexte, nous parlerons bien ici d'IC en langues. Bien sûr l'on peut s'intercomprendre à travers une langue commune ou un tiers, cependant notre but ici est d'exposer ce que nous entendons par IC dans ce mémoire. Nous n'en avons donc retenu que trois définitions.

L'IC est d'abord une capacité cognitive commune à tous les êtres humains, celle de comprendre des langues non ou peu connues en se basant sur les langues que l'on connaît déjà. Les deux autres définitions ne pourraient pas exister sans cette capacité.

En effet, l'IC est aussi une pratique de communication dans laquelle chacun essaye d'être compris dans sa propre langue par l'autre et essaye de comprendre la ou les langue(s) de l'autre. Dans cette pratique, si l'on ne connaît pas ou peu la langue de l'autre, utiliser sa capacité d'IC est nécessaire. De plus, l'on est dans un cadre particulier, celui de l'interaction. L'interaction est un échange oral ou écrit entre plusieurs interlocuteurs qui alternent entre réception et production (CECR, 2001: p18), comme une conversation ou un clavardage (chat) sur ordinateur. Par extension, l'IC peut s'appliquer dans la création de texte (oraux ou écrits) si l'auteur décide de s'adresser à des non-allophones. Il pourra alors enlever les expressions idiomatiques de son texte, éviter les phrases à rallonge ou simplifier la syntaxe. Nous avons mis cette définition de l'IC au second plan dans notre recherche, car dans notre projet pédagogique nous ne l'avons abordée que durant la séance n°13.

Enfin, l'IC est une approche didactique qui vise l'apprentissage de la compréhension de plusieurs langues en parallèle, ces langues étant presque

toujours parentes. C'est cet aspect de l'IC que nous allons étudier dans ce premier chapitre en particulier.

Ces trois définitions, même si elles se différencient, sous-tendent toutes plus ou moins les mêmes représentations des langues et de leur apprentissage. Nous pensons qu'il est important d'en parler, puisque ces représentations ont guidé notre travail dans la construction des séquences didactiques.

2.1.1 Comprendre grâce à la proximité entre les langues

L'IC suppose un continuum entre les langues (Escudé et Janin, 2010: 37). À un niveau très global, cela veut dire que, même si elles semblent très différentes dans leur formes, les langues ont toutes une grammaire, des mots qui expriment l'action, une manière d'exprimer les nombres etc. C'est ce continuum qui fait que nous sommes capables d'apprendre d'autres langues que notre langue maternelle. Et c'est aussi grâce à cela que l'IC est possible. Bien sûr, un continuum aussi large n'est pas suffisant pour permettre l'IC, mais heureusement plus les langues sont proches entre elles, plus leurs formes vont apparaître similaires ou même transparentes.

Voyons certaines illustrations prises de la famille néolatine. Pour exprimer le verbe être ou aller au passé simple, l'espagnol va utiliser la forme « fuimos » et le portugais « fomos », mais ces deux formes ne sont que des variantes de la même expression. En contexte, un hispanophone n'aura aucune difficulté à deviner le sens de « fomos » et inversement. La forme « nous fûmes » en français s'éloigne un peu dans la forme comme dans le sens, mais reste reconnaissable à l'écrit et en contexte pour un hispanophone ou un lusophone. Dans ces trois langues donc, les formes sont différentes mais pourtant très proches. Aussi une phrase comme 'Paul boit de l'eau fraîche' est très semblante en espagnol (Pablo bebe agua fresca), en portugais (O Paulo bebe água fresca), en italien (Paolo beve acqua fresca) et en catalan (En Pau beu aigua fresca) : elles ont toutes une structure syntaxique assez similaire. C'est en se basant sur de telles proximités que les langues sont regroupées en familles.

Nous parlerons principalement des langues dites romanes, puisque la langue maternelle de l'auteure (le français) est une langue romane ainsi que celle des préadolescents en question (le portugais brésilien). On parle de langues romanes

pour celles qui viennent du latin. De par cette parenté, elles ont beaucoup de points communs, à commencer par le système d'écriture et un lexique panroman important, ainsi que des similarités phonétiques, morphologiques et syntaxiques, comme nous venons de voir. Il ne faut pas non plus oublier que langue et culture sont indissociables, les langues romanes ne sont pas que parentes par leur linguistique, mais aussi par leur culture, résultant d'une histoire vécue ensemble. Et ce n'est pas valable que pour les langues romanes, mais pour toute autre famille. Au vu de la proximité entre les langues de même famille, il n'y a rien d'étonnant à ce que la plupart des méthodes en IC ne se concentrent que sur une famille de langues.

La famille des langues romanes, elle, est composée de langues nationales : le français, le portugais, l'espagnol, l'italien et le roumain. Une langue nationale est officiellement reconnue et parlée sur tout le territoire d'au moins un pays, contrairement à une langue régionale qui n'est pas toujours officiellement reconnue, n'est pas parlée ou comprise sur tout le territoire national et peut être transfrontalière. Parmi les langues régionales romanes nous pouvons compter le catalan, le corse, le galicien, le romanche ou encore des langues moins parlées telles l'occitan, le sarde ou les "dialectes d'Italie".

Toutes les langues ne sont pas valorisées de la même façon selon le contexte. Dans le département de l'Hérault en France, quand nous y habitons, l'occitan était plutôt considéré comme une langue de personnes âgées, même si nous avons eu l'occasion de l'apprendre un an au collège. Ça ne veut pas dire que les autres langues sont à l'abri : savoir le roumain au Brésil sera beaucoup moins valorisé et valorisant que savoir le français, langue considérée comme belle, intéressante, romantique etc. L'IC peut permettre de valoriser les langues les plus dévalorisées, après tout, quand on utilise sa capacité d'intercompréhension, n'importe quelle langue peut aider à en comprendre une autre, peu importe le statut de celle-ci, seule la proximité compte. De plus, dans la pratique de l'interaction en IC, parler chacun sa langue permet de ne pas instaurer de langue dominante commune dans la conversation (l'anglais généralement) qui écraserait les autres langues. Si chacun peut comprendre l'autre en utilisant sa langue, soit une langue hégémonique -comme le français ou l'espagnol- soit une langue plus ou moins périphérique -comme le roumain, le catalan ou même l'occitan- les uns n'ont plus un avantage sur les autres et ainsi l'identité de chacun s'en trouve préservée et valorisée.

Pour que la proximité entre les langues serve et que toutes les langues des apprenants soient valorisées, il est donc important, quand on utilise l'approche de l'IC, de prendre en compte le répertoire langagier des apprenants comme point de départ.

2.1.2 Nous ne sommes pas une table rase : le répertoire langagier

Le répertoire langagier, que nous avons traduit par “bagagem linguistica” en portugais, a un rôle capital dans l'optique de l'IC. Il se compose de toutes les langues, variétés de langues et cultures avec lesquelles une personne a déjà été en contact, soit dans un contexte d'apprentissage formel, soit dans des contextes informels. Plus la personne a été en contact et connaît une langue, plus celle-ci prendra une place importante dans son répertoire. La/es langue/s maternelle/s y tient/tiennent donc une place prépondérante. Nous pouvons aussi y placer des éléments discursifs comme les genres de texte ou encore des éléments culturels, qui sont inséparables de la langue. Donner du sens à une publicité en chinois ou une affiche de film en russe nous paraissait tout à fait possible grâce aux éléments non textuels : image et connaissances préalables sur le genre de texte et le type de produit que le texte présente (montre, film pour enfants etc). Par contre, pour des activités de compréhension plus pointues, nous avons préféré revenir sur des langues romanes, plus proches de leur portugais maternel. En résumé, pour le concepteur et l'enseignant le répertoire des apprenants est le point de départ du travail. Savoir d'où partent les apprenants permet de savoir sur quels acquis on peut s'appuyer et de mieux adapter l'ensemble à chacun. Ce qui devrait aussi être le cas dans un apprentissage formel.

La grande majorité des gens, dans notre monde occidentalisé et mondialisé, connaissent au moins quelques mots en anglais, puisque une grande partie du lexique international (internet, web etc) vient de l'anglais. Aussi, la plupart des personnes peuvent dire “bonjour” dans plusieurs langues, et il est possible dans presque tous les pays d'entendre plusieurs langues que ce soit par un contact direct avec des allophones ou à travers les médias. Il est donc impossible de dire que notre bagage langagier est monolingue. Même pour des préadolescents brésiliens venant de classe sociale populaire, comme c'était le cas de nos élèves.

L'apprenant n'est pas une table rase, et l'IC doit prendre cela en compte. En effet, en IC, ce répertoire est une clé. Nous pouvons intercomprendre parce que nous connaissons déjà d'autres langues. Et, comme nous l'avons déjà dit, plus les langues sont éloignées, plus il est difficile de faire de l'IC. C'est pour cela qu'un hispanophone pourra comprendre un texte en portugais sans jamais avoir étudié la langue, alors qu'un japonophone devra l'apprendre pendant un certain temps avant de pouvoir lire des textes très simples. Et comme le répertoire langagier ne se compose pas que de sa langue maternelle, si un japonophone a déjà appris une langue occidentale tel l'anglais, son apprentissage du portugais s'en trouvera grandement facilité.

En mettant en valeur les acquis antérieurs dans le répertoire langagier des apprenants, l'on peut les rassurer quant à leur capacité à intercomprendre, leur montrer qu'ils n'abordent jamais une autre langue sans outils. Cela leur donnera donc confiance en eux, et sans dévaloriser aucune des langues qu'ils connaissent. Lors de notre séjour, nous avons constaté que beaucoup de Brésiliens ont tendance à dévaloriser le portugais pour mettre sur un piédestal des langues « dominantes » comme l'anglais, ou plus « élitistes » comme le français. Valoriser cette langue, c'est valoriser l'identité de l'apprenant brésilien. C'est particulièrement important chez les jeunes qui sont en construction. Ils construisent leur vision d'eux-mêmes et du monde.

Nous avons aussi tenté de prendre en compte ce répertoire pour concevoir notre projet. Nous avons décidé de n'exclure aucune langue du programme, mais plutôt de choisir les langues en fonction du degré d'IC qui nous semblait possible pour eux dans les activités. Donner du sens à une publicité en chinois ou une affiche de film en russe nous paraissait tout à fait possible grâce aux éléments non textuels : image et connaissances préalables sur le genre de texte et le type de produit que le texte présente (montre, film pour enfants etc). Par contre, pour des activités de compréhension plus pointues, nous avons préféré revenir sur des langues romanes, plus proches de leur portugais maternel.

En résumé, pour le concepteur et l'enseignant le répertoire des apprenants est le point de départ du travail. Savoir d'où partent les apprenants permet de savoir sur quels acquis on peut s'appuyer et de mieux adapter l'ensemble à chacun. Ce qui devrait aussi être le cas dans un apprentissage formel.

2.1.3 Le droit à l'inférence dans le cadre d'une compréhension globale

Dans l'apprentissage formel d'une langue, en face d'une classe d'apprenants se trouve un enseignant qui la maîtrise et qui sait l'enseigner. L'enseignant doit être capable de répondre à des questions pointues sur la langue étudiée et leur apprendre à la parler, comprendre, lire et écrire, en passant par de la grammaire, de la phonétique, de la culture et ainsi de suite. L'apprenant doit être capable d'utiliser la langue cible de façon de plus en plus pointue et complexe en fonction du niveau, et avoir un minimum de connaissances culturelles et grammaticales à la fin de la période.

Nous avons appris à l'université pendant un semestre comment exploiter un texte littéraire dans le cadre de l'apprentissage du FLE (Français Langue Étrangère). Voici comment l'exploitation d'un texte s'organise normalement. L'enseignant ou l'outil didactique (manuel ou autre) va donner une liste de mots jugés « difficiles » avec une petite explication (traduction, synonyme ou autre). Rares sont les outils didactiques qui s'adressent à un public particulier en FLE, rendant ce jugement peu adapté. Ainsi, dans le cas de l'apprentissage du français, le mot jugé difficile pourra effectivement l'être pour un chinois, mais pas forcément pour un lusophone. Le fait de ne prendre en compte que les langues d'une même famille (y compris la langue de l'apprenant), incite déjà un choix de texte en IC évitant ce genre de difficultés (vocabulaire panroman etc). Quoi qu'il en soit, cette méthode illustre bien ce phénomène : l'on attend de l'apprenant qu'il comprenne tous les mots du texte.

Aussi, dans les questions de compréhension qui suivent, la technique la plus utilisée est de commencer par des questions de compréhension globale, donc générale, sur des informations clés pour déchiffrer le texte (oral ou écrit) dans son ensemble. Puis ensuite de rentrer dans des questions de compréhension détaillée, qui ne sont pas indispensables à la compréhension globale mais permettent de comprendre les subtilités du texte.

En IC l'objectif principal est la compréhension globale, même si une compréhension détaillée peut se faire après. Dans cette optique, la compréhension de tous les mots n'est pas nécessaire, et les attentes en terme de précision de la compréhension ne sont pas les mêmes. Cela signifie que l'inférence est autorisée. Elle est même nécessaire en IC puisqu'on ne connaît pas la langue, on la « devine »

avec des indices externes (contexte, image, mimiques...) et internes (proximité avec une langue connue notamment) au texte.

Souvent dans l'apprentissage formel et complet d'une langue, faire des inférences est recommandé avec les indices externes, mais considéré dangereux avec les indices internes car elles peuvent entraîner des confusions. Les inférences sont donc souvent sanctionnées : en licence LEA, Langues Étrangères Appliquées, écrire un barbarisme en traduction était une faute grave, sévèrement notée. Voici 2 exemples. La plupart du temps, une personne apprenant le portugais après l'espagnol, commencera par produire du « portugnol » avant de pouvoir s'exprimer dans un portugais « correct ». Ou encore, un francophone apprenant le portugais, sachant que tout (l'adverbe) et tout/te/s (adjectif) s'écrit pareil en français pourrait conclure (inférer) que « tout » fonctionne de la même façon en portugais, alors qu'en portugais l'adverbe s'écrit « tudo » et l'adjectif « todo/a/s ». Et l'on pourrait se dire que ce phénomène s'accroît en travaillant plusieurs langues en parallèle. Ce n'est pourtant pas un grand problème en IC car les confusions dues aux inférences se produisent surtout dans la production (en parlant ou en écrivant), ce que l'IC ne travaille pas généralement. De plus, si la confusion est considérée comme impardonnable dans certaines méthodes, ce n'est pas le cas en IC.

En compréhension, les obstacles principaux à l'inférence en langues proches sont les faux-amis. Une bonne partie des faux-amis ont en réalité une signification assez proche pour que la compréhension globale du texte ne soit pas gênée. Le mot « usar » en portugais signifie non pas « user », mais « utiliser ». Or user un objet c'est l'utiliser jusqu'à la rupture. La différence reste dans la nuance. Bien entendu selon les cas, la différence entre les faux- amis peut changer le sens du texte. Mais pas forcément. Prenons un autre exemple : un « violão » est une guitare. Si le texte fait une liste d'instrument à cordes, que violão signifie violon ou guitare, ça ne fait pas une grande différence. Si par contre il parle d'un célèbre guitariste, le contexte (dire que l'instrument a 6 cordes par exemple), le paratexte (une photographie du guitariste) ou d'autres éléments (connaître une autre langue qui a un équivalent) peuvent très bien aider à lever le problème. Les faux-amis peuvent donc être un problème facile à gérer.

Nous voyons donc que l'inférence, la compréhension globale, la proximité entre les langues et le répertoire langagier des apprenants sont des notions-clés

pour travailler en IC. Nous avons également vu qu'une des spécificités de l'IC en tant qu'approche est de travailler plusieurs langues en parallèle. Cette spécificité n'est pas unique à l'IC, il existe d'autres didactiques plus ou moins similaires dans lesquelles l'IC s'insère : les approches plurielles que nous examinerons dans le prochain chapitre.

2.2 L'IC AU SEIN DES APPROCHES PLURIELLES

L'IC fait partie de ce que le CARAP (2011) CAdre de Référence pour les Approches Plurielles, appelle les approches plurielles des langues et des cultures. Comme ce terme l'indique, ces approches « mettent en œuvre des activités d'enseignement-apprentissage qui impliquent à la fois plusieurs (= plus d'une) variétés linguistiques et culturelles. » (Conseil de l'Europe & Centre Européen pour les Langues Vivantes, 2011 : 6). Pour le CARAP, les approches plurielles peuvent donc aussi travailler sur différentes variétés linguistiques telles le portugais du Portugal et portugais du Brésil, les différents registres d'une même langue nationale etc; ou sur différentes variétés culturelles comme par exemple la culture « française » qui est subdivisée en fonction de si l'on est en ville ou en campagne, au Nord ou au Sud, dans les montagnes ou près de la mer, ou encore de son héritage culturel, sa religion, etc).

Ces approches se basent sur une vision globale et ouverte des langues et de leur apprentissage. Elles décloisonnent les langues qu'elles considèrent comme inter-reliées et non-étanches, puisque chacun possède une compétence plurilingue et pluriculturelle. La compétence plurilingue et pluriculturelle ne suppose pas un apprentissage linéaire et égal, ou une simple juxtaposition de compétences monolingues, mais des savoirs et compétences partiels qui englobent l'ensemble du répertoire langagier à disposition et qui se développent tout au long de la vie (Conseil de l'Europe, 2001 : 129) .

Il est donc évident que ces approches ne considèrent pas l'apprentissage des langues comme un moyen de maîtriser parfaitement une. Au contraire, l'apprentissage des langues est un moyen de voir les langues et les cultures dans leur ensemble et d'ouvrir une médiation avec notre réalité actuelle : un monde plurilingue, pluriculturel et interconnecté. Cet apprentissage peut donc tout-à-fait être partiel comme dans le cas de l'IC qui se focalise d'avantage sur la compréhension et l'interaction.

En dehors de l'IC, le CARAP décompte trois autres approches plurielles : l'éveil aux langues, la didactique intégrée et l'approche interculturelle. L'éveil aux langues en particulier s'inscrit dans le cadre de notre mémoire, nous commencerons donc par celle-ci.

2.2.1 L'éveil aux langues et le développement de savoir-être

Nous allons beaucoup parler de l'éveil aux langues, que nous allons à présent nommé EL, pour deux raisons. D'abord il n'est pas rare de trouver une ou plusieurs séquences dédiées à l'IC dans des programmes d'EL. Aussi, il s'adresse à des enfants dans un cadre scolaire (ou proche), rendant leur programme adapté à ce public et donc exploitable pour la conception de notre projet pédagogique. De plus, l'EL et l'IC se regroupent souvent dans leur manière d'aborder les langues et leur apprentissage.

Nous allons commencer par reprendre l'évolution de ce concept pour mieux le comprendre. Le mouvement « language awareness » a été créé en Grande Bretagne au début des années 1980 par Eric Hawkins. En 1998, le projet Evlang, coordonné par le professeur Michel Candelier, a été distribué dans quelques pays d'Europe et il a fonctionné pendant deux ans. Après cela, cette approche s'est répandue de façon plus ou moins importante. En France aujourd'hui, elle est plus populaire dans les classes d'enfants allophones, fils des migrants qui doivent apprendre la langue de scolarisation du pays pour pouvoir s'intégrer. L'ensemble de DVD Comparons nos langues est un bon exemple de cette utilisation. L'EL a aussi été utilisé dans des régions multilingues, comme le prouve Elodil, un réseau d'EL québécois.

Par rapport aux autres approches plurielles, l'EL travaille avec beaucoup de langues différentes, parfois plus d'une dizaine dans une activité, mais ne prétend pas les enseigner. Ainsi, son objectif principal est de développer des savoir-être chez les enfants, c'est-à-dire « des dispositions individuelles, des traits de personnalité, des dispositifs d'attitudes. » (CECR, 2001 :17) beaucoup plus malléables à cet âge-là. Ces savoir-être permettent de prendre du recul par rapport à son système de référence et d'être plus ouvert et sensible à l'autre : une langue étrangère, une personne différente, de nouvelles connaissances etc. C'est aussi l'objectif principal de l'approche interculturelle que nous verrons plus tard dans ce chapitre.

En dehors de ces savoir-être, l'EL peut travailler sur divers matériaux : des connaissances linguistiques (les familles de langues, les différents systèmes d'écriture par exemple), le contexte plurilingue et pluriculturel des élèves (les contacts avec d'autres langues, langues de leur famille/ville/région/pays/organisation internationale), parfois quelques capacités langagières (discrimination auditive, IC

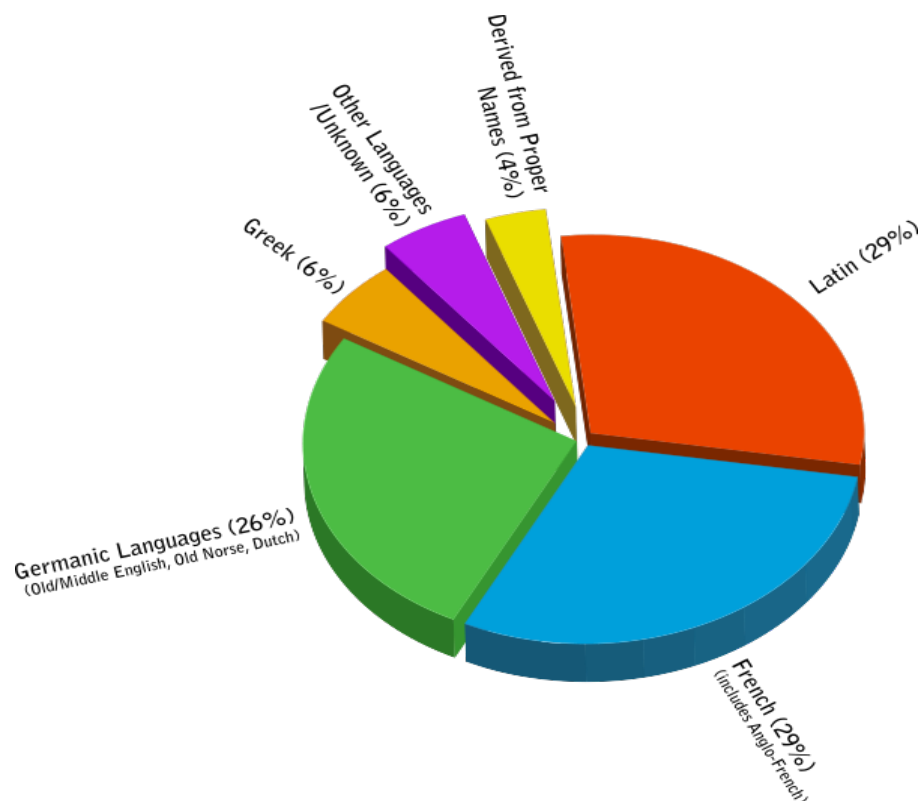
etc), et d'autres encore. Pour cela des séquences existent autour des langues, des cultures et des représentations.

2.2.2 La didactique intégrée et les acquis antérieurs

La didactique intégrée des langues « se fonde sur les acquis antérieurs pour l'apprentissage d'une nouvelle langue. » (Délégation générale à la langue française et aux langues de France, 2015 : 6) Il s'agit d'établir des liens entre la/es langue/s connue/s et celles que l'on veut apprendre. Nous avons vu dans le chapitre sur le répertoire langagier que l'IC utilise aussi ce principe. Cependant, l'IC se limite à la compréhension et presque aucun des projets existants d'IC ne propose de progression vers des langues autres que celles ciblées à la base. En effet, dans une progression, la didactique intégrée propose d'aller plus loin : d'utiliser les langues maternelles pour aller vers la langue de scolarisation, la langue de scolarisation vers la 1ère langue étrangère, les deux vers la seconde et ainsi de suite.

Cette façon de procéder pourrait pourtant très bien être appliquée dans un cadre d'IC. Voici un exemple possible. Le français est la langue la plus germanique des langues romanes et l'anglais la plus latine des germaniques avec un lexique panroman conséquent et solide. Comme l'on peut observer dans l'illustration n°1.

FIGURA 1 – ORIGINS OF ENGLISH PIECHART



FONTE:

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Origins_of_English_PieChart.svg

Ainsi, un natif d'une autre langue romane pourrait commencer par faire de l'IC en langues romanes, dont le français ; puis du français aller vers la compréhension de l'anglais puisque ces deux langues sont si proches. Et à son tour l'anglais lui servirait de pont vers les autres langues germaniques. Certaines méthodes d'IC utilisent cette proximité de l'anglais avec les autres langues latines pour l'intégrer à leurs programmes.

2.2.3 L'approche interculturelle et la place de la culture en IC

L'approche interculturelle « préconise l'appui sur des phénomènes relevant d'une ou plusieurs aire(s) culturelle(s), en favorisant la réflexion sur les échanges entre individus de cultures différentes et par conséquent l'ouverture à l'altérité » (Délégation générale à la langue française et aux langues de France, 2015 : 6) Cette troisième approche, part donc d'une réflexion concernant les systèmes de référence et les modalités de contact entre individus n'ayant pas le même arrière-plan culturel, pour une meilleure compréhension des autres et le développement de savoir-être (tolérance, ouverture d'esprit etc.). C'est donc une approche qui s'intéresse plus aux cultures qu'aux langues. Mais c'est aussi la raison pour laquelle elle est très

compatible avec les autres approches et méthodes en didactique des langues. Si, d'un côté, l'IC et l'interculturel peuvent se compléter particulièrement bien; de l'autre, insérer de l'interculturel est indispensable à l'EL qui cherche une ouverture d'esprit chez les enfants.

Les ressemblances entre deux langues peuvent être au niveau du vocabulaire, de la syntaxe et d'autres aspects linguistiques, mais aussi de la culture. Car langue et culture sont indissociables. Plus sa culture est proche de son interlocuteur, plus l'IC sera facile car l'on se réfère aux mêmes choses (littérature, événements, culture générale et populaire, noms des institutions politiques etc) avec des représentations partagées par les locuteurs (un mot peut sous-entendre beaucoup plus que sa simple définition dans le dictionnaire), mais aussi d'avoir les même règles de communication et d'écriture. De plus, la culture n'est pas qu'une question d'endroit : le jargon professionnel ou le langage SMS des jeunes, par exemple, sont difficiles à comprendre quand on ne baigne pas dans le milieu.

Donnons quelques exemples. On peut parler très bien le français, mais si l'on ne connaît pas le système éducatif de la Suisse, on ne pourra pas comprendre à quelle tranche d'âge s'adresse un module d'EL destiné aux « 1H1 » et dans quel programme il va s'insérer avec tous les enjeux éducatifs et politiques qu'il y a derrière.

Dans une scène où deux personnages se rencontrent, on comprendra facilement que les personnages se disent « enchanté », mais un français ne connaissant rien à la culture japonaise s'attendra à ce qu'ils se serrent la main ou se fassent la bise. Il ne pourra alors pas forcément comprendre le passage où les deux personnages s'inclinent pour se saluer. Un français qui essaye de consoler son ami en le distrayant sera un mauvais ami en Allemagne.

Il est donc plus facile de faire de l'IC non seulement avec des langues de même famille, mais aussi avec des productions qui viennent d'endroits ou de milieux dont on connaît en partie la culture. Par exemple, en choisissant des textes d'Amérique Latine pour des Brésiliens, et des cultures latines de l'Europe pour des Français.

De ce point de vue, la mondialisation de la culture facilite grandement l'IC, grâce aux formats des films et livres, aux mesures comme les mètres et les grammes, aux productions littéraires et artistiques mondialement connues (Harry Potter, Star Wars, le baiser de Keith, la Joconde etc), au lexique international et ainsi

de suite. Les normes communes entre plusieurs États aussi peuvent aider, comme les étiquetages similaires dans toute l'Union Européenne ou la notion de « citoyen européen » par exemple. Cela permet notamment de travailler plus facilement avec des enfants qui n'ont généralement pas beaucoup de connaissances sur les cultures étrangères.

Comme nous l'avons vu, si les approches plurielles sont bien définies, elles ne sont pas pour autant étanches, et peuvent très bien s'intégrer les unes aux autres ou dans un contexte plus large. On pourrait imaginer un programme sur une longue durée qui commencerait par de l'EL à fin de sensibiliser les enfants à la diversité la première année, puis en continuant sur de l'IC l'année d'après, pour finir sur un apprentissage plus formel d'une langue sur le principe de la didactique intégrée. Tout cela en insérant de l'interculturel au long du programme.

Nous pensons qu'intégrer ces approches plurielles à l'éducation des enfants, même partiellement, seraient déjà un grand bond en avant. En effet, les retombées possibles sont innombrables. L'éducation nationale qui a fait des réformes se focalisant plus sur la lecture, pourrait profiter des retombées en IC comme nous allons voir dans le prochain chapitre.

2.3 LES RETOMBÉES POSSIBLES DE L'IC

En fonction des objectifs pédagogiques et du déroulement dans la pratique, les retombées seront différentes d'un projet à l'autre. C'est pour cela que nous parlerons de retombées possibles et non systématiques. Nous avons vu l'exemple des langues régionales : certains projets d'IC prennent en compte ces langues, d'autres non.

Nous verrons ici quelles retombées peut avoir un projet en IC sur les langues déjà présentes dans le répertoire langagier des apprenants ou pour la continuation vers l'apprentissage complet d'une langue. Nous reviendrons de façon plus détaillée sur la lecture dans le prochain chapitre.

2.3.1 Retombées sur la ou les langues des apprenants : approche comparatiste, didactique du détour et stratégies

Tout d'abord, nous parlerons des retombées sur la/es langue/s des apprenants. Elles sont multiples et dépendent des objectifs du projet d'IC. Certains outils en IC sont spécialisés dans le renforcement de la langue de scolarisation, par exemple, tel est le cas d' *EOLE texte et fonctionnement de la langue*.

Il y a plusieurs façons d'aborder ces langues, notamment à travers la linguistique descriptive (comparaison de la grammaire, évolution du vocabulaire, regroupement par famille etc). L'approche comparatiste s'inscrit dans cette optique. Il s'agit de comparer deux ou plusieurs langues pour mieux comprendre comment elles fonctionnent. Pour ce faire, des textes équivalents en plusieurs langues peuvent être étudiés, ou encore des tableaux de comparaison grammaticaux être remplis. Bien entendu, un tel travail demande que les langues soient assez similaires, au moins sur les éléments étudiés.

Dans le cadre de l'IC, elle permet de mieux constater la proximité entre les membres d'une même famille et de constater des régularités dans les équivalences (ex : le suffixe -tion en français qui devient presque toujours -ção en portugais et -ción en espagnol) ou les différences (ex : la diphtongue en espagnol pour certains verbes conjugués qui disparaît en portugais, mais que parfois on retrouve en français; ainsi, le verbe mourir se conjugue 'muere' en espagnol, 'morre' en portugais et 'meurt' en français; de même avec le verbe venir : 'viene', 'vem', 'vient').

Comparer sa propre langue avec d'autres permet aussi de prendre du recul avec son système de référence pour le redécouvrir d'un regard neuf. Au final, nous n'avons abordé cet aspect que dans la séance n°3 avec nos élèves, même si le processus de comparaison avec le portugais s'est fait de façon plus informelle dans les autres exercices d'IC.

Une autre façon de renforcer la/s langue/s des apprenants que l'IC et l'EL peuvent utiliser est la didactique du détour :

« La didactique du détour [...] permet d'aider les élèves à aborder des phénomènes qu'ils ne peuvent "voir" en langue maternelle/de scolarisation ou qui font obstacle dans les autres langues enseignées du fait qu'ils expriment des fonctionnements opposés à ceux auxquels ils sont habitués. Le détour, autrement dit la découverte de fonctionnements différents dans les langues diverses, permet ainsi aux élèves, tout à la fois, de sortir de leur langue maternelle, de la relativiser à travers la comparaison, puis d'aborder de façon plus ouverte, plus réfléchie, les difficultés dans l'apprentissage d'une langue. » (IRDP, 2014, http://www.irdp.ch/eole/eole_txts_fdl/glossaire.html).

Dans cette perspective, *EOLE texte et fonctionnement de la langue* propose de travailler le pluriel des noms et adjectifs en français, qui est difficile à intégrer pour les enfants car la plupart du temps le -s et -x ne se prononcent pas mais s'écrivent. Cette didactique est très utile pour travailler le lexique. Voici deux exemples de ce que peut apporter une telle approche à des élèves lusophones. En apprenant que le verbe « chorar » (pleurer), vient du latin « plorare », l'apprenant pourra voir que les verbes « implorar, deplorar » on le même radical, sont de la même racine que « chorar ». En apprenant qu'en français « catapora » se dit « varicelle », un Brésilien deviendra capable de comprendre le synonyme de catapora très peu utilisé au Brésil : « varicela ».

Une autre option est d'entrer par les stratégies de compréhension. En effet ces stratégies auront des répercussions sur toutes les langues, y compris la/es langue/s des apprenants ou les langues qu'ils apprendront peut-être dans le futur. « Est considéré comme stratégie tout agencement organisé, finalisé et réglé d'opérations choisies par un individu pour accomplir une tâche qu'il se donne ou qui se présente à lui. » (CECR, 2001, p15). Celles de compréhension plus particulièrement ont comme objectif la compréhension d'un mot, d'une phrase, d'un texte (audio ou écrit), de quelqu'un selon la stratégie employée et le contexte. Par exemple, aller chercher un mot dans un dictionnaire fait partie de ces stratégies, cependant l'IC préconise plutôt d'essayer d'inférer le sens du mot. Il existe une

multitude de stratégies, parfois contradictoires entre elles. Les outils d'IC favorisent généralement les stratégies que l'on peut mettre en œuvre sans outil externe (dictionnaire, grammaire, traducteur etc) pour avoir un accès au sens plus rapide et pouvoir les appliquer n'importe où. Il faut dire que l'on utilise souvent plusieurs stratégies pour comprendre un texte.

Si l'on travaille l'IC en interaction il faudra encore prendre en compte les stratégies spécifiques à cette situation de communication. Avec les stratégies de traduction par exemple (traduire la phrase qu'on vient d'entendre pour demander confirmation à son interlocuteur), parler plus lentement que ce qu'on a l'habitude, reformuler quand on voit que l'autre n'a pas compris, faire des gestes, ou montrer des images. Nous avons présenté à nos élèves certaines de ces stratégies.

2.3.2 De l'IC à l'apprentissage complet d'une langue

Comme nous l'avons vu, l'IC peut avoir des retombées sur les langues des apprenants, cela prouve bien que cette approche n'est pas incompatible avec un apprentissage plus formel d'une langue en particulier. Les didacticiens Degache et Garbarino (2012) définissent cinq fonctions didactiques possibles de l'IC, qui montre bien cette compatibilité :

- une « fonction d'entrée ou d'introduction à l'apprentissage d'une langue cible donnée. » Une langue cible (LC) étant la langue que l'apprenant vise, cherche à apprendre. Faire de l'IC au début d'un apprentissage complet d'une langue a plusieurs avantages. Notamment de les familiariser avec la LC avant de la manipuler ; et de rendre les élèves plus autonome dans la compréhension et l'apprentissage pour la suite, même en dehors de la classe quand il faut faire une recherche internet par exemple. En partant d'une compétence de compréhension, l'on peut aller vers les autres compétences, comme le montre l'illustration ci-dessous.

FIGURA 2 – PROGRESSION APPUYÉE SUR L'IC.

Progression appuyée sur l'intercompréhension

Habilité	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Lire						
Écouter						
Parler						
Écrire						

The diagram illustrates a progression path in language learning. A horizontal arrow points from the A1 column to the B2 column in the 'Lire' row. From the B2 column, three arrows branch out to the A2, B1, and C1 columns in the 'Écouter', 'Parler', and 'Écrire' rows respectively.

FONTE: P. Escudé et P. Janin, Le point sur l'IC, Paris, Clé International, p. 51, d'après les travaux de Franz-Joseph MEISSNER (EuroComRom).

- « fonction de soutien ou de renforcement de l'apprentissage d'une langue cible en particulier. » que nous avons déjà abordé peut s'introduire à n'importe quel moment de l'apprentissage de la LC.
- « fonction de déclencheur de motivation ou de revitalisation, par la mise en situation rapide et authentique, des compétences dont on dispose au préalable. » Nous en avons parlé dans la partie sur le répertoire langagier.
- « fonction de redéfinition de la finalité des apprentissages, par hiérarchisation des objectifs autour d'un bouquet de langues. »
- « une fonction métacognitive d'acquisition des principales stratégies de compréhension, applicables à toutes les langues et permettant une plus grande autonomisation et émancipation de l'apprenant dans l'apprentissage linguistique. » Cette fonction a été abordé à la fin de la partie précédente.

Au début du projet, pendant la rencontre avec les responsables de l'école, il y avait eu discussion pour une éventuelle continuation du projet pour l'enseignement de l'espagnol. Finalement ça ne s'est pas fait, cependant nous avons beaucoup travaillé avec l'espagnol pour des raisons de proximité avec le portugais. Dans tous les cas, notre projet se voulait être utile aux élèves autant dans leur langue maternelle que pour l'apprentissage d'une autre langue, quelle qu'elle soit. Nous nous sommes donc concentrée sur la lecture que nous allons maintenant aborder dans le prochain chapitre.

2.4 TRAVAILLER LA LECTURE À PARTIR DES GENRES DE TEXTE ET DU PARATEXTE

Dans notre projet pédagogique, nous sommes entrée dans l'IC à travers la lecture. En effet, travailler la lecture et ses stratégies globales, plutôt que la comparaison entre les langues, a des répercussions sur toutes les langues et futures langues des élèves, dont le portugais. Les préadolescents ont généralement des ressources linguistiques et langagières plus restreintes qu'un adulte, ce qui n'est pas un frein avec les stratégies que nous avons travaillées. Nous allons définir maintenant ce que nous entendons par la « lecture » non-linéaire d'un texte, pour détailler plus précisément les stratégies de lecture que nous avons développées en cours.

2.4.1 Lire, comprendre et interpréter

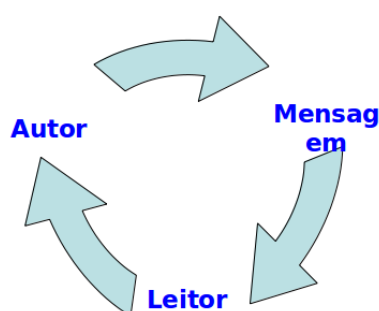
De nos jours, la lecture est un élément clé pour réussir dans la société et avoir un accès plein à la culture. Que ce soit à l'école, dans la vie active ou sur internet, nous sommes confrontés à de nombreux textes tout au long de notre vie. Il nous semble donc que savoir lire est indispensable. Mais qu'est-ce que savoir lire ? Cette question est faussement simple : Nous allons donc donner notre définition de la lecture dans ce chapitre.

Lire c'est avant tout comprendre le texte. Cela peut sembler évident, mais en réalité, ce ne l'est pas pour tout le monde, en particulier chez les plus jeunes. C'est parce que lire un texte c'est le comprendre que la lecture a tout à voir avec l'IC. Si lire n'était que décoder le système d'écriture, on ne pourrait pas faire d'IC en langues aussi éloignées que nous l'avons fait, comme le chinois et le russe, dont le système d'écriture est différent du portugais. Savoir décoder un système d'écriture est d'une aide très précieuse pour comprendre mais pas toujours indispensable, puisque le contexte, le paratexte et le genre de texte peuvent suffire à la compréhension. Il sera par exemple plus facile de lire un tableau wikipédia de données sur votre ville en russe qu'un texte scientifique sur un sujet très pointu en langue maternelle (Nadalin, 2016: 8-11). Si comprendre n'est pas que décoder un code (le système d'écriture), alors qu'est-ce qui fait la compréhension ? Savoir tous les mots d'un texte aussi ne suffit pas à la compréhension puisqu'il y a toujours beaucoup de non-dit. De plus,

nous avons déjà vu que l'on peut très bien comprendre sans savoir tous les mots d'un texte (*voir chap 1.1.2).

D'abord, comme le montre l'illustration ci-dessous, pour qu'il y ait lecture, trois acteurs sont indispensables : l'auteur, le texte et le lecteur. L'auteur veut transmettre un message en fonction de sa vision du monde, il crée un texte qui va être interprété par le lecteur en fonction de ce qu'il sait (enjeu social, s'il connaît bien l'auteur ou pas, si le sujet lui est familier ou pas etc), et réagir en fonction de son interprétation du texte (Nadalin, 2016).

FIGURA 3 – REPENSANDO O CIRCUITO DA COMUNICAÇÃO NO ATO DE LEITURA.



FONTE: Nadalin (2016).

S'il y a interprétation, c'est parce qu'il y a inférence. Pour Goigoux (2015) les compétences inférentielles sont celles qui permettent de raisonner et comprendre l'implicite, toujours présent dans un texte. Savoir « lire entre les lignes » et donc essentiel à la compréhension, mais relève en fait plus de l'interprétation. C'est parce que l'interprétation fait partie inhérente du processus de lecture et de compréhension qu'il ne faut pas l'éviter par peur d'une « mauvaise » interprétation. Personne n'interprétera exactement de la même façon un texte, et un même individu peut l'interpréter de manière différente entre la première et la deuxième fois qu'il le lit.

Et c'est de la même façon que l'on analyse une image. Nous l'avons fait en demandant aux élèves d'imaginer l'histoire à partir d'un genre textuel connu, les affiches de film. Les préadolescents ont rempli le manque d'information sur les films en s'aidant de ce qu'ils comprenaient éventuellement des titres, et surtout de leur expérience avec ce type de film. Ainsi ils savent, pas forcément consciemment, à quoi s'attendre plus ou moins avec ce type de film en interprétant les informations que donne l'univers graphique (si c'est plutôt un film pour des maternelle, des enfants ou des adolescents, si c'est une histoire avec beaucoup d'action, fantastique, futuriste ou autre, etc), les personnages présents sur l'image (nationalité, âge,

sentiment, relation avec les autres personnages, les stéréotypes qui sont associés à ce type de personnage etc), la configuration de l'image (qui est le héros, y a-t-il un objet clé dans l'histoire etc), les éléments de décors et ainsi de suite. Ces représentations et savoirs mis en lien les uns avec les autres et l'interprétation sensible de chacun donne sens à l'image, au texte ou encore à la production artistique.

Alors, en IC comme en lecture en langue connue, pour choisir un texte il est important d'être en adéquation avec l'univers des élèves, d'être dans du connu, sinon ils n'auront pas les moyens de lire ce texte (Nadalin, 2016). Cependant il faut aussi qu'il y ait une part d'inconnu, autrement l'apprenant ne progressera pas, et peut-être s'ennuiera et décrochera. On ne peut bien lire que quand on a les moyens et l'envie d'essayer de comprendre le message de l'auteur.

Parmi ces moyens nécessaires à la compréhension, il y a les savoirs et représentations dont nous avons parlé. Goigoux (2015) les appelle « compétences référentielles », et en définit d'autres : les compétences linguistiques (syntaxe et lexique), inférentielles, textuelles (capacité à traiter les éléments assurant la cohésion du texte et l'énonciation propre à l'écrit) et stratégiques (régulation, contrôle et évaluation de sa propre activité). Dans notre projet nous nous sommes principalement concentré sur un élément bien spécifique des compétences textuelles : les genres textuels, leur visibilité et le paratexte. Nous allons maintenant parler plus en détail de ces trois notions.

2.4.2 L'utilité du genre de texte et du paratexte pour la lecture

Les deux stratégies que nous avons tentées de développer chez nos préadolescents sont les suivantes : utiliser le genre de texte et le paratexte pour anticiper le contenu du texte sans vraiment le lire. Stratégies que tous ceux qui lisent le journal utilisent pour sélectionner les articles qui les intéressent.

EOLE texte et fonctionnement de la langue estime que déterminer le genre de texte auquel on est confronté permet de se faire une idée du contenu du texte. En effet, le genre de texte est le cadre du texte : c'est lui qui lui donne sa forme, de quoi il peut parler et éventuellement comment il peut en parler. Ils sont plus ou moins formatés et plus ou moins stables. Une recette de cuisine est un genre de texte très formaté et très stable : titre, informations sur la préparation (facile ou difficile, temps

de préparation, pour combien de personnes etc. selon le format exact), ingrédients (sous forme de liste), préparation (en utilisant l'impératif la plupart du temps), et souvent une image représentant la forme finale du plat. Il a une fonction précise : permettre à quelqu'un de cuisiner un plat spécifique. Le poème est un genre très instable : il peut être très formaté comme dans un sonnet ou au contraire très imprévisible dans ces formes plus modernes, mais quelque soit le poème, il sera toujours un texte relativement court avec une intention poétique, esthétique.

L'IRD (2014) utilise cette définition des genres de texte : « formes textuelles relativement stables, socialement et historiquement élaborées, reconnues empiriquement par les membres d'une même communauté culturelle. » (IRD, 2014, http://www.ird.ch/eole/eole_txts_fdl/glossaire.html) Ce sont donc des codes culturels, qu'il faut apprendre à déchiffrer en fonction de la culture dans laquelle on évolue. En effet, un non initié ne comprendrait probablement rien à un programme informatique ou à un haïku japonais. Et il n'est pas si évident de reconnaître les différents genres, surtout pour un jeune. Pour l'IC, le grand avantage est que, dans notre monde globalisé, la culture occidentale dominante a rendu la plupart de ces formes textuelles standardisées de telle façon que plusieurs genres de textes sont presque les mêmes dans beaucoup de cultures, comme c'est le cas entre la France et le Brésil. Ce qui veut dire qu'en apprenant comment fonctionnent les genres de texte dans une langue, en réalité l'on l'apprend dans la plupart des langues. Au delà de cette standardisation, certains genres ont le même rôle dans deux cultures différentes mais leur formes sont adaptées : un CV japonais, contrairement à un CV français, a deux pages au lieu d'une, sa mise en page est extrêmement formatée, une partie du CV ressemble à un morceau de lettre de motivation. Le genre « CV » n'aurait pas sa place dans le système féodal du Moyen Age. Il s'inscrit dans les enjeux du marché de travail du système capitaliste actuel. Nous voyons ici que savoir reconnaître le genre du texte permet de créer un champ d'attente, certes, mais aussi de l'associer aux savoirs et représentations qui y sont liées et de voir le texte comme un ensemble cohérent et pas une suite de mots.

Plus un genre est stable, et sa structure textuelle et sa forme sont caractéristiques, plus il va être facile de faire de l'IC. C'est grâce à la vilisibilité du texte, terme mélangeant les concepts de visibilité et lisibilité. Un texte est vilisible quand sa forme est constructive du sens de celui-ci (IRD, 2014), c'est le cas du calligramme, la forme la plus vilisible qui existe, mais aussi d'une recette de cuisine,

d'une définition de dictionnaire ou de l'étiquetage d'un produit industriel que l'on va tout de suite reconnaître comme tel, même si le texte est écrit en un autre alphabet. Dans les éléments qui peuvent permettre de reconnaître un genre de texte, nous avons donc sa forme, son contenu, sa fonction et son public. Voyons le cas des fables. Une fable se reconnaît grâce à :

- sa forme : texte court, parfois en vers, avec un titre, et souvent accompagné d'une illustration et du nom de l'auteur ;
- son public et sa fonction : instruire les enfants, les avertir des dangers de la vie de façon concrète (puisque'un enfant comprend difficilement les notions abstraites) ;
- son contenu : les personnages (stéréotypé, ayant une ou deux caractéristiques principales, souvent des animaux mais pas toujours) et la morale.

Nous voyons que le paratexte a toute sa place dans les éléments qui définissent un genre de texte. Le paratexte se compose des éléments qui se trouvent autour du texte : titre, auteur, date, image, références et la 1ère et 4ème de couverture. Mais il ne sont pas là que pour la forme. Ce sont des éléments qui créent un champ d'attente et nous renseignent sur le texte. Informations qui vont aussi nous permettre d'interpréter le texte. Le titre aide à comprendre les enjeux du texte de façon concise. L'auteur, la date et les références à positionner le texte dans son contexte historique, social et culturel. Les informations que donnent la 1er et 4ème de couverture dépendent plus du contexte dans lequel le livre entier va être utilisé. Est-ce que c'est un manuel scolaire, dans ce cas telle poésie va être étudiée avec un ensemble d'autres textes, un recueil de poèmes, ou encore une revue critique. En IC, une partie du paratexte n'est pas forcément utilisable, s'il y a des dates mais qu'on ne connaît pas le contexte de l'époque dans le pays de l'auteur, la date ne va pas beaucoup nous aider. Cependant, le titre, la couverture et en particulier les images le sont.

Pour les préadolescents cependant, reconnaître le genre de texte et s'arrêter sur le paratexte n'est pas forcément facile ou dans leur habitude. C'est la raison pour laquelle nous avons principalement travaillé ses aspects.

2.5 LES CAPACITÉS D'UN PUBLIC PRÉADOLESCENT

Le public de ce projet est une classe de préadolescent (pour les plus jeunes, de grands enfants) de 11 à 13 ans. Il a donc ses propres spécificités. Cet âge-là est un âge délicat car l'enfant entre dans la puberté. La puberté est un bouleversement intérieur qui n'arrive pas au même moment pour tous. Une classe de 11-13 ans est donc une classe divisée entre ceux/celles qui sont encore dans l'enfance et ceux/celles qui rentrent dans l'adolescence, ceux/celles qui sont encore dans les opérations concrètes et ceux/celles qui rentrent dans les opérations formelles selon les stades de Piaget (Vanthier, 2009, p18). Mais chaque enfant se développe différemment et par conséquent il est important de prendre en compte les spécificités individuelles.

2.5.1 Les théories du développement de l'enfant

Piaget a créé un tableau des stades du développement de l'enfant toujours utilisé de nos jours, même si avec plus de souplesse. Selon cette théorie du développement de l'enfant, tous les élèves de la classe sont capables de coopération et de décentration, essentiel pour le travail en groupe, et pour aborder des langues étrangères qui demandent un certain recul sur son propre système langagier. Au niveau des opérations concrètes, un certain degré d'abstraction et de raisonnement est possible s'il est ancré dans le concret. Au niveau des opérations formelles, cet ancrage n'est plus aussi important et l'abstraction devient possible puisque le (pré)adolescent va commencer à raisonner par hypothèse et déduction. L'IC et l'interprétation en lecture travaillent sur ce type de raisonnement.

Ce modèle de Piaget reste pourtant assez rigide, puisque tous les enfants ne se développent pas au même rythme et le développement n'est pas égal selon les domaines. D'autres facteurs que l'âge y entrent en jeu. Selon Wallon, ces facteurs sont biologiques, affectifs et sociales. Vigotsky pose aussi le facteur social puisque pour lui, l'élément principal du développement est la médiation sociale et langagière (Vanthier, 2009, p20). Le rôle de l'environnement social est donc un facteur clé, un environnement social « défavorisé » (quartier avec des problèmes économiques, de drogue ou de violence, comment la famille traite l'enfant ou une école avec des méthodes d'enseignement inadaptés) ne favorise pas non plus le développement de

l'enfant. Nous commencerons donc notre prochain chapitre sur le contexte social de notre public. Mais avant cela, nous allons présenter une théorie qui remet en question le dogme d'une intelligence unique : la théorie des intelligences multiples.

2.5.2 La théorie des intelligences multiples et ses implications pédagogiques

En 1980, Howard Gardner, psychologue américain d'Harvard émettait l'hypothèse selon laquelle il n'existe pas une seule intelligence unique mais plusieurs. Sept ont été retenues comme certaines sur la base de ses critères, donc la correspondance « à l'exercice de telle ou telle partie spécifique du cerveau. » (Houdé, 2015). Toute activité cognitive quel qu'elle soit a besoin de combinaison de plusieurs intelligences pour se faire, l'IC et la lecture ne font pas exception.

2.5.2.1 Les 7 intelligences dans la perspective de l'IC et de la lecture

L'intelligence verbale-linguistique et logico-mathématiques sont les plus encouragées par le système scolaire actuelle, les test type QI permettent de les mesurer (Gardner, 2008). L'intelligence verbale-linguistique qui permet à un être humain de penser avec des mots et de les utiliser à l'oral comme à l'écrit, dans l'expression comme dans la compréhension, de jouer avec eux etc. Elle est bien sûr l'intelligence la plus utilisée lors des activités de lecture et d'IC. Mais l'intelligence logico-mathématique est aussi importante, car en dehors de permettre de faire des mathématiques, cette intelligence est celle qui correspond au raisonnement et à l'argumentation logiques, à la capacité de faire des inférences, d'identifier des régularités, d'expérimenter et de classer. Ce sont toutes les deux des capacités nécessaires pour faire de l'IC, et le raisonnement logique et les inférences sont plus qu'essentiels dans la lecture. Cette intelligence a une place importante dans notre projet : le but étant de pouvoir classer les textes en fonction de leurs genres et d'inférer du sens à partir d'éléments propres au genre de texte ou au paratexte.

L'intelligence intrapersonnelle nous semble elle aussi avoir une place privilégiée en IC, et dans les approches plurielles en général. Elle correspond à l'« aptitude à établir un modèle mental cohérent de soi-même et à l'utiliser pour planifier et diriger effectivement sa vie » (Sirois, 2015). Toutes les approches visant les stratégies d'apprentissage, l'auto-évaluation et la confiance en soi font appelle à

cette intelligence. Un travail sur le répertoire langagier et les stratégies de lecture comme nous l'avons fait travaille donc l'intelligence intrapersonnelle.

Les intelligences intra et interpersonnelle sont essentielles dans la construction de savoir-être. Toutes les approches plurielles les utilisent donc à un degré plus ou moins élevé, la didactique de l'interculturelle plus particulièrement. En effet, l'intelligence interpersonnelle permet d'analyser les autres et de réagir en fonction d'eux. Savoir prendre du recul pour comprendre une personne à la culture bien différente de la sienne aide à éviter les malentendus et les conflits. C'est aussi l'intelligence qui est au centre du travail en groupe, configuration que nous avons beaucoup utilisée en salle de classe.

Les autres intelligences peuvent aussi être utilisées en IC, ou être un avantage en lecture, mais ne sont pas une nécessité. Par exemple, un lecteur qui a une bonne intelligence visuelle-spatiale se fera une meilleure image d'une description dans un livre qu'un autre. En décidant de se baser sur la visibilité du texte, nous avons en quelque sorte cherché à exploiter cette intelligence. L'intelligence visuelle-spatiale permet de se créer des représentations visuelles et spatiales, qui serviront par exemple à se déplacer soi-même et les objets dans l'espace, déchiffrer des données visuels (graphiques, plans, images et puzzles) ou encore à visualiser avant de construire (pour créer une publicité séance n°7 ou un bonequinho n°14 en collage par exemple).

Reste l'intelligence kinesthésique, qui permet de manipuler son corps et par extension des outils pour résoudre des problèmes, créer, communiquer etc ; et l'intelligence musicale qui correspond à toutes les capacités dont à besoin un musicien (créer et reconnaître des sons, des rythmes etc). Dans notre projet nous n'avons pas particulièrement exploité ses intelligences, peut-être un peu pour les exercices de collage et la création de la sacolinha (pochette) en ce qui concerne l'intelligence kinesthésique. Mais pour l'autre, même si nous avons travaillé sur un chant, l'écoute de celui-ci est venu trop tard pour que les éventuels élèves avec une haute intelligence musicale puissent l'exploiter.

2.5.2.2 Le profil de chacun

A l'école, toutes ses intelligences sont souvent mal exploitées, car, comme nous l'avons déjà dit, la plupart des écoles privilégie les intelligences verbale-linguistique

et logico-mathématiques. Pourtant, chaque enfant a un profil unique. Ce profil n'est pas dû à des déterminantes biologiques, mais à l'environnement culturel de l'enfant et aux contacts qu'il a avec les différents domaines intellectuels.

En prenant en compte les profils de chacun quand on veut leur apprendre un contenu, utiliser les méthodes d'apprentissage qui conviennent le mieux à l'enfant aura de meilleur résultat. De plus, si le contenu en question appartient à un domaine intellectuel dans lequel l'élève est faible, passer par une intelligence plus forte chez lui permet d'y accéder. Passer par une activité de découpage-collage (visuelle-spatiale et kinesthésique) pour comprendre comment fonctionne un genre de texte (verbale-linguistique) est une solution, à condition qu'après cet exercice soit derrière ré-exploité. Car si on ne veut pas que ce contenu reste à un niveau superficiel pour l'élève, il faut le repasser dans le langage de son domaine, le seul apte à vraiment à exprimer ce contenu.

Cette vision d'un enseignement très individualisé est un peu idéaliste pour une étudiante sans expérience dans le domaine, et nous ne l'avons pas vraiment appliqué dans notre conception pédagogique. Cependant, certaines activités, comme celles de collage (visuelle-spatiale), le travail de groupe (interpersonnelle) ou le bagage langagier (intrapersonnelle) utilisent clairement d'autres intelligences que celles visées (verbale-linguistique et logico-mathématiques).

Le profil de chaque individu est à prendre en compte, mais cela est très difficile en conception, car souvent le concepteur ne connaît pas bien ses apprenants. Cependant il est beaucoup plus facile de prendre en compte certaines caractéristique tel que l'âge du public cible. En effet, le public préadolescent fonctionne différemment d'un public adulte. Pour concevoir nos cours nous nous sommes donc appuyée sur des matériaux didactiques qui s'adressaient à des enfants (opérations concrètes) plutôt qu'à des adolescents (opérations formelles).

2.6 UNE CONCEPTION BASÉE SUR DES MATÉRIAUX DIDACTIQUES ADAPTÉS

Nous allons présenter des matériaux didactiques utilisés ou utilisables dans le cadre de l'IC avec des enfants. Les projets utilisant cette approche existent, mais la plupart s'adressent à des adultes. C'est le cas de tous les "Gala" (Galanet, Galatea et Galapro), de EuRomCom, EuRom4 et 5, InterRom, IGLO 5 (qui est en langues germaniques) parmi les plus connus. Il existe aussi un certain nombre de séquences isolées ou intégrées à d'autres projets en EL surtout. Il est d'autant plus difficile de trouver des matériaux qui s'adressent de façon précise aux préadolescents. Généralement, les programmes divisent les enfants (allant jusqu'à 12 ans) des adolescents sans distinguer les préadolescents ou divisent en fonction du système scolaire. Cependant, cela ne veut pas dire que toutes les activités ne sont pas utilisables avec notre public, de 11 à 13 ans.

La plupart des projets d'IC porte sur des langues de la même famille. Avec le répertoire langagier de l'auteure, les seuls projets d'IC que nous avons pu analyser sont ceux autour des langues romanes ou ayant comme langue support l'anglais. Mais nous ne pensons pas que cela soit un grand frein, puisque la plupart des projets en IC sont financés par la Commission Européenne et que 40% de la population de la Communauté Européenne parle une langue romane (Euro-mania, 2008). Cela nous pose difficulté dans le sens où nous n'avons trouvé que très peu de matériaux didactiques adaptés au contexte latino-américain, qui représente pourtant la plus grande partie des locuteurs d'une langue latine. Nous allons vous présenter quatre projets qui ont inspiré directement notre projet : *EOLE texte et fonctionnement de la langue*, certaines activités proposées par Elodil, les *Itinéraires Romains* de l'Union Latine et enfin le manuel Euro-mania.

2.6.1 EOLE, texte et fonctionnement de la langue

Commençons par EOLE qui est un programme Suisse d'EL pour l'école. EOLE regroupe 3 méthodes et 1 site. Les quatre visent une éducation et une ouverture aux langues et à leur diversité, mais chacun ne se concentre pas sur les mêmes langues ou aspects de la langue :

- *EOLE Education et ouverture aux langues à l'école* (en deux volumes), le premier de la série, projet initié en 1999 qui a finalement publié un manuel scolaire édité en 2003 et actuellement disponible en ligne ;
- *EOLE et patois* qui se base sur le modèle du premier avec 3 activités pour le niveau secondaire I en plus et qui porte principalement sur les patois gallo-romans présents notamment en Suisse ; se compose de 8 activités flash (sous forme d'animations interactives) faisable sur internet dont certaines reprennent des activités proposées dans les autres méthodes ;
- *EOLE en ligne* se compose de 8 activités flash (sous forme d'animations interactives) faisable sur internet dont certaines reprennent des activités proposées dans les autres méthodes ;
- et finalement *EOLE, textes et fonctionnement de la langue* ;

EOLE, textes et fonctionnement de la langue est un peu différent par rapport aux deux autres méthodes. Certes, dans ses objectifs, il y a la découverte de la diversité, mais le but est aussi d'amener une réflexion sur la langue de scolarisation, en passant par d'autres langues. Par exemple, faire réaliser l'importance du pluriel en français, en passant par des langues où le pluriel s'entend à l'oral. La méthode s'adresse à des enfants de 7 à 10 ans, certains séquences ou supports sont en effet trop enfantins pour des préadolescents de 13 ans, comme la chenille qui fait des trous. Mais ce n'est pas le cas de la séquence « Tri de textes plurilingues » qui peut facilement être adaptée pour des adolescents et du niveau des élèves.

Cette méthode n'est composée que de 8 séquences, qui tournent toutes autour de la première « Tri de textes plurilingues ». Durant cette séquence, les élèves apprennent à reconnaître un nouveau genre (ou pseudo-genre) de texte (lettre, recette de cuisine, récit etc). Ces genres sont abordés dans les différentes séquences qui suivent. Avant, il est donc nécessaire d'avoir fait la séance sur le genre qui va être abordé.

Ce module nous a beaucoup inspiré dans la conception du projet pédagogique. En effet, certaines notions sur lesquelles nous avons travaillées viennent de cette méthode, la vilisibilité ou la didactique du détour, par exemple, et sont expliquées dans le glossaire qui l'accompagne.

2.6.1.1 IC et genre de textes : l'exemple de « Tri de textes plurilingues »

Cette séquence fait partie des méthodes d'EL, malgré cela, nous estimons qu'elle peut être classée dans la catégorie de l'IC, dans le sens où elle travaille une stratégie de lecture (mettre en relation la forme et le genre de texte) qui est valable dans n'importe quelle langue qui utilise ces formes de texte. C'est d'elle que nous avons tiré l'idée de travailler sur les genres et la visibilité du texte dans notre projet. Elle se présente sous le format d'une fiche pédagogique adressée à l'enseignant et des annexes à distribuer aux élèves.

Le public cible est un public d'enfants de 7 à 10 ans dont la langue de scolarisation est le français. L'objectif est de montrer aux enfants l'intérêt d'identifier le genre de texte auquel on est confronté pour le comprendre à minima, quel que soit la langue. Le sous-titre de cette séquence est d'ailleurs « Sensibilisation à différents genres de textes, Identification de ces genres de textes par leur aspect "visible" ».

La séquence se base sur le modèle classique des séquences d'EL : d'abord une mise en situation, puis une ou plusieurs situations de recherche, une conclusion et éventuellement un prolongement. La mise en situation sert à présenter le projet : un rallye de chasseur de tête qui se déroulera sur plusieurs séances. Durant les différentes situations de recherche, les élèves devront identifier différents types de texte (en plein de langues différentes). Ces situations sont systématiquement décomposées en 5 étapes :

« observation de textes différents appartenant au même genre de textes
 - mise en évidence des indices formels permettant d'identifier ce genre de texte - élaboration d'un schéma correspondant à ce genre -
 réflexions relatives à la fonction de ce genre de textes - sélection
 parmi plusieurs schémas, plusieurs fonctions et plusieurs indices de ceux
 qui - correspondent au genre de texte étudié afin de compléter un tableau
 synoptique. » (Balsiger, C., Köhler, D. B., Panchout-Dubois, M., 2014 : 3).

La conclusion est une récapitulation du travail effectué (on rappelle tous les genres abordés) et la remise des récompenses. Les prolongements proposés sont des jeux utilisant les genres textuels et la lecture d'un livre. Cette séquence s'inscrit dans une didactique du détour, dans le sens où on ne passe pas par les connaissances en langue directement pour comprendre, mais on passe par des textes en d'autre langue pour mettre en valeur un phénomène commun à la langue de scolarisation des élèves.

Nous allons maintenant passer à Elodil qui a aussi inspiré certaines de nos séances, mais dans une moindre mesure.

2.6.2 Elodil : pour une éducation plurilingue et pluriethnique

Ce programme Canadien est divisé en deux sites. L'un plus théorique et tourné vers les parents regroupant des vidéos pédagogiques, des guides et des ouvrages élaborés à des fins pédagogiques (parmi lesquels on trouve des activités d'EL), et des liens vers des articles, capsules et rapports de recherche reliés à la thématique ciblée. L'autre d'aspect moins professionnel regroupe principalement des activités d'EL et quelques témoignages et explication sur le projet. Même si ce projet est très centré sur le contexte québécois bilingue, certaines séquences ont inspiré le nôtre.

Parmi les ressources proposées par le premier site, le guide en ligne Éducation interculturelle et diversité linguistique (Armand et Maraillet, 2013) commence par une introduction sur le contexte pratique et les théories qu'il soutend. Ensuite viennent les activités d'EL qu'ils proposent pour les écoles canadiennes. Une des activités du manuel porte sur les emprunts, thème que nous avons abordé dans la 2eme séance même si pas de la même manière. En effet, le guide utilise des mots isolés (des emprunts) et non des textes entiers pour introduire le thème et lancer la réflexion. Puis il donne des pistes de questionnements que le professeur peut aborder avec ses élèves pour les faire réfléchir sur ce qu'est un emprunt et pourquoi ils existent. Le professeur a donc beaucoup de liberté quant à comment gérer sa classe et la direction qu'il veut prendre. C'est une séance qui, contrairement à la nôtre, se base beaucoup sur la réflexion et la discussion.

Parmi les activités proposées par le deuxième, c'est le souvenir de l'activité « les fleurs des langues » qui nous a permis de composer en salle informatique. Cette activité a un concept simple : créer une fleur dont chaque pétale représente une langue que l'élève connaît, une version simplifiée de son répertoire langagier. Nous avons essayé de reprendre cette idée en utilisant les outils informatiques et en s'adaptant au rythme et demande de chacun. Cette utilisation impromptu de la fleur des langues est dû au fait que nous n'avons pas pu utiliser les *Itinéraires Romains* de l'Union Latine à cause de problèmes techniques.

2.6.3 Les activités ludiques et multimédias de l'Union Latine

L'Union Latine est une organisation internationale qui œuvre pour la diversité culturelle et le multilinguisme, notamment à travers l'IC des communautés latinophones. Sur le principe que l'on apprend mieux en s'amusant l'organisation a créé des matériaux multimédias d'IC pour les jeunes : *Itinéraires Romans* et *Limbo*.

Limbo est un serious game (jeu sérieux), c'est-à-dire un jeu vidéo pédagogique., qui peut se faire en autonomie ou avec l'aide d'un tuteur. Vous incarnez un personnage, Limbo qui, en utilisant l'IC, va communiquer avec les autres personnages du scénario pour avancer dans le jeu. Vous pouvez choisir de parler espagnol et dans ce cas les autres personnages parleront portugais, ou inversement. Cette tentative de simulation d'interaction en IC n'est pas très réaliste mais peut très bien être utilisée avec des apprenants en espagnol ou portugais.

Les Itinéraires Romans sont une série d'activités pédagogiques autour de 6 histoires et d'une chanson plurilingue. Ces modules s'adressent à des enfants de 9 à 13 ans, ce qui correspond à l'âge de notre public. Les Itinéraires ont trois objectifs principaux : apprendre en s'amusant, identifier les langues à l'écrit et à l'oral et motiver à l'apprentissage d'autres langues. Ils peuvent être faits en classe avec un tuteur ou à distance, en classe comme à la maison. 6 langues romanes différentes (roumain, français, portugais, italien, espagnol et catalan) sont concernées dans ces 7 activités. Dans les 6 contes, une vidéo raconte l'histoire et les utilisateurs peuvent choisir les langues du narrateur mais aussi des sous-titres, et passer d'une langue à l'autre à tout moment. Ces vidéos sont entrecoupées d'exercices de comparaison entre les 6 langues sur le thème de l'histoire. Le dernier module concerne une chanson. Il est basé à peu près sur le même modèle que les histoires: vidéo puis exercices. Utiliser de petites histoires (conte, légende etc) comme support est un classique quand on s'adresse à des enfants, et c'est tout-à-fait logique puisque le texte doit faire partie de l'univers de l'enfant pour qu'il y ait lecture . Nous même avons décidé d'utiliser un genre généralement connu des enfants : la fable.

Ces modules s'inscrivent dans une pédagogie active. L'apprenant est acteur, pour faire les activités il doit réfléchir, comprendre, expérimenter, utiliser des stratégies. C'est aussi dans cette optique que nous avons travaillé avec nos élèves. L'enseignant peut avoir plus ou moins de place selon le contexte. Il peut être là en tant que tuteur et n'intervenir que si le besoin s'en fait sentir. Il peut utiliser cette

activité comme outil dans une séquence puis l'exploiter en classe de manière plus approfondie ou plus réflexive. L'enfant peut aussi faire cette activité seul en autonomie. En théorie, car nous trouvons qu'il serait dans la pratique difficile à un enfant seul de le faire sans quelques pré-requis. En effet, certains exercices sont parfois un peu longs, pour des enfants qui n'ont jamais fait d'IC ou d'autre langue romane. Il est par exemple difficile pour des enfants de compléter un tableau avec les pronoms interrogatifs en 6 langues, pas à cause des pronoms, mais parce qu'il est difficile d'identifier de quelle langue viennent ces pronoms. De même, entre les images, le texte oral, les sous-titres et les exercices, il est possible que pour un enfant il y ait surcharge d'information. Il faut donc bien montrer à l'enfant les différentes options : changer de langues, passer à l'exercice suivant, réécouter les parties de l'histoire etc. Cela évitera à l'enfant de se sentir perdu ou de se sentir frustré de rester sur le même exercice pendant 3 heures. C'est d'autant plus important que ces options ne sont pas forcément très évidentes, surtout si l'enfant n'utilise pas fréquemment l'ordinateur. Dans l'ensemble, nous pensons qu'il faut préparer un minimum les élèves. Au moins en leur présentant ce qu'est l'IC et comment marche l'activité, et dans l'idéal en l'intégrant dans un projet plus grand d'IC, pour permettre de faire des liens avec ce qu'ils apprendraient, de conscientiser leur stratégies de compréhension etc.

A part les Itinéraires, nous voulions intégrer d'autres support pédagogique d'IC déjà conçu. Un autre matériel pédagogique a donc été inséré dans notre projet, bien que finalement assez peu : le manuel Euro-mania.

2.6.4 Euro-mania : IC et disciplines scolaires

Le manuel Euromania est l'aboutissement d'un projet Socrates Lingua 2 de 3 ans (de 2005 à 2008), piloté par l'IUFM Midi-Pyrénées en partenariat avec l'Université de Valladolid, l'Institut Polytechnique de Leiria, le Ciid de Rome, l'éditeur scolaire roumain Humanitas, et soutenu par la Commission Européenne, la Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France (Ministère de la Culture) et le Conseil Régional Midi-Pyrénées. Il a pour but l'intégration de l'IC en classe de primaire en Europe, au travers de disciplines scolaires non-langagières (sciences, technologie, histoire etc). Ce manuel est composé de 20 leçons en 7 langues de la même famille (français, espagnol, portugais, italien, roumain, catalan

et occitan) autour de thématiques abordées en cycle scolaire 3 (8-11 ans) dans 5 pays (France, Espagne, Portugal et Roumanie). Nous pensons que certaines séquences pourraient très bien être abordées avec des plus grands. Le programme comprend un livre du maître, des ressources audio, vidéo et écrites en ligne, les 20 modules, et un « portfolio » récapitulatif (avec les 40 entrées langagières et méta-langagières des modules), tout cela décliné en 7 langues. Nous trouvons le portfolio trop compliqué et vaste, et le programme compliqué à utiliser en entier pour un enseignant qui débute en EL ou qui n'a pas beaucoup d'expérience tout court.

C'est donc un manuel qui combine IC en langues romanes et disciplines scolaires (sciences, maths, histoire-géographie et technologie), dont le but est apprendre avec les langues et pas apprendre - formellement - les langues. Cette combinaison langues-disciplines est un grand atout car elle permet aux enseignants d'utiliser l'IC sans se demander comment ils vont l'intégrer au programme scolaire souvent très chargé qu'ils doivent suivre. Cependant, si l'histoire-géographie s'associe très bien avec ce travail sur les langues, d'autres disciplines paraissent parfois plus un prétexte pour travailler l'IC plutôt qu'un travail combinant vraiment les deux disciplines. L'objectif chez les enfants est de bâtir des compétences en langues, méta-langagières, savoir-faire transdisciplinaire, d'IC et de plurilinguisme. Mais aussi d'être sécurisés face aux langues inconnues, surtout de la même famille. Dans un cadre plus large, Euro-mania se veut un outil au service du plurilinguisme et de la citoyenneté européenne.

Nous avons intégré dans notre projet les premières pages du module « comer para viver » sur l'alimentation des animaux. Nous avons choisi celui-ci car la professeur du cours d'après travaillait sur l'alimentation. Aussi, les premières pages de ce module sont des petits jeux que nous avons facilement pu utiliser dans des temps où les élèves choisissaient ce qu'ils voulaient faire. Nous avons aussi choisi un des petits documents de cette séquence pour faire l'activité sur le paratexte. Nous aurions voulu exploiter plus ce matériel, notamment ceux parlant des langues en histoire, mais malheureusement, ces modules sont très centrés sur l'Europe. La seule partie concernant les Amériques parle de Christophe Colomb, et est euro-centrée : notamment avec le terme « nouveau monde » et le fait qu'on ne parle presque pas des Amériques en elles-mêmes etc.

D'autres projets d'IC ou d'EL existent :

- des projets de grande envergure tel *Evlang* un programme d'innovation et de recherche consacré à l'approche "EL" dans les deux dernières années de l'enseignement primaire. Sa finalité était avant tout sociale : éduquer des citoyens solidaires, respectueux et intégrés à la diversité plurilingue et pluriculturelle de leurs pays et de l'Europe;
- des séquences proposées sur les bases de données spécialisées dans le domaine tel *Edilbase*;
- certains qui veulent proposer aux enseignants des activités ou d'autres plus centrées sur la recherche;
- et puis ceux qui veulent former des (futurs) enseignants, tel *Comparons nos langues*, qui présente les vidéos de classes d'élèves allophones apprenant le français à travers l'approche comparatiste dans le respect et la mise en avant du répertoire langagier et des expériences des enfants.

En s'inspirant de tous ses matériaux notre projet initial voulait développer l'IC à travers la lecture en allant du plus global au plus détaillé, des langues les plus éloignées aux langues les plus proches, en abordant les stratégies comme la linguistique. Au final, nous avons dû réduire l'ambition du projet quand nous avons été confrontée à la réalité du terrain et au temps que nous avons à disposition. Le projet pédagogique que nous allons présenter dans la partie qui vient fait la description du projet tel qu'il s'est produit dans son contexte.

3 DANS LA PRATIQUE : CONTEXTE ET DÉROULEMENT GÉNÉRAL

Nous allons maintenant aborder notre projet pédagogique dans son contexte. Ce projet a été mis en œuvre sur une durée de 3 mois dans une école publique de l'État du Paraná, Brésil, auprès de préadolescents de 11 à 13 ans. Nous commencerons par éclaircir le contexte du pays et de l'école dans lequel le projet a été mis en place. Puis dans un deuxième chapitre nous aborderons les modalités générales de sa mise en œuvre, avant de donner un déroulé général des séquences didactiques réalisées en salle de classe. Pour finir, nous parlerons des modifications faites tout au long du projet depuis notre contact avec l'école.

3.1 CONTEXTO

3.1.1 Du Brésil à Curitiba

L'Amérique Latine est la région du monde comptant le plus de locuteurs dont la langue maternelle est une langue romane :

- la plus présente est l'espagnol ;
- Haiti, les DOMs de la Martinique, la Guadeloupe et la Guyane Française ont quant à eux le français comme langue officielle, où elle cohabite avec des créoles de base français ;
- le Brésil est un pays lusophone ;
- et beaucoup d'immigrants et de descendants d'immigrants européens parlent une langue romane, notamment les communautés italo-brésiliennes.

Le Brésil est un pays important de la région de par sa taille, son poids économique et humain et ses nombreuses ressources premières et culturelles. Ce pays-continent a un gouvernement de type fédéral. Il est composé de 26 États et d'un District Fédéral (Brasilia) où le gouvernement siège. D'un point de vue culturel, ce pays est divisé en plusieurs régions :

- le *Nordeste*, bassin afro-brésilien ;
- le *Norte* avec la forêt Amazonienne et les territoires reculés de l'ouest ;
- le *Sudeste*, bassin économique avec des États tel Rio de Janeiro, São Paulo et le Minas Gerais ;
- le *Centro-oeste* région intérieure et peu peuplée ;

- et finalement le *Sul* (Sud), qui regroupe les états du Paraná, de Santa Catarina et de Rio Grande do Sul.

Depuis plus de deux siècles, la région *Sul* est une terre d'immigration européenne : elle accueille beaucoup de descendants d'Italiens, de Hollandais, d'Allemands et de populations d'Europe de l'Est, ce qui rend sa culture très occidentale et « blanche ». L'état du Paraná est l'état le plus au nord de cette région avec comme capitale Curitiba, la ville la plus peuplée du Sul et 8ème du pays.

Au niveau de l'éducation, notamment dans le public, Curitiba est considérée comme l'une des meilleures villes du Brésil, notamment avec son université publique très réputée. Cependant, il y a un déséquilibre entre le centre et la périphérie, surtout entre les quartiers les plus pauvres et les écoles plus élitistes.

Le système scolaire est divisé entre le public et le privé au Brésil. L'école primaire et secondaire privée est considérée supérieure au public, mais la tendance s'inverse à partir de l'université. Pour rentrer à l'université il faut passer un concours : le Vestibular, ce qui assure normalement la partialité à l'entrée. Mais en réalité, les enfants issus de l'école secondaire publique sont désavantagés par rapport à ceux qui sont issus des « meilleures » écoles. L'école primaire et secondaire publique compte pourtant beaucoup plus d'élèves que le privé, particulièrement tous ceux qui n'ont pas les moyens financiers de faire autrement. Pour remédier à ce phénomène, un système de quotas dans les universités publiques a été instauré pendant la première décennie du XXI siècle.

Quant aux langues, l'anglais est obligatoire dès l'entrée au collège et l'espagnol l'est plus tard. D'autres langues peuvent être proposées selon les établissements, c'est le cas de l'école dans laquelle nous sommes intervenue qui proposait des cours de japonais l'année 2015, et de français en 2016. En effet, l'année scolaire débute au mois de mars, après le Carnaval au Brésil, mon projet a donc pris place la dernière semaine de mars, un mois après la rentrée.

3.1.2 L'école CAIC et son contexte social

Le CAIC *Cândido Portinari* de Curitiba, *Centro de Atenção Integral a Criança e ao Adolescente*, est une école publique qui reçoit des élèves de la 1ère à la 8ème année de scolarité. Au Brésil, l'école primaire va jusqu'à la fin de la 5ème année comme en France, mais le collège ne dure que 3 ans.

FIGURA 4 – SYSTÈME ÉDUCATIF PUBLIC DU BRÉSIL ET DE LA FRANCE

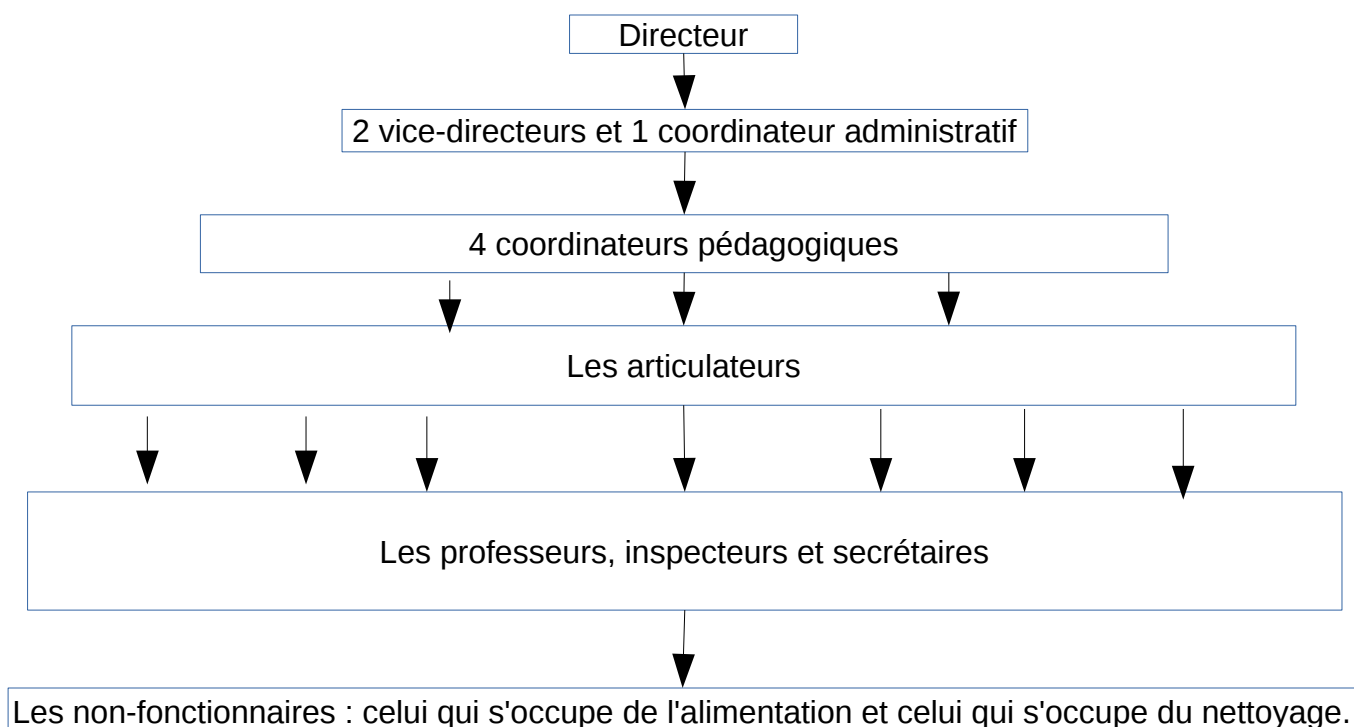
FIGURA 4 – O SISTEMA EDUCATIVO PÚBLICO DO BRASIL E DA FRANÇA				
ANOS	BRÉSIL		FRANCE	
3 ans	Educação infantil		Enseignement primaire	École maternelle
4 ans				
5 ans				
6 ans	Ensino fundamental	Anos iniciais / fundamental I	Enseignement primaire	École primaire
7 ans				
8 ans				
9 ans				
10 ans				
11 ans	Ensino fundamental	Anos finais /fundamental II	Enseignement secondaire	Collège → brevet
12 ans				
13 ans				
14 ans				
15 ans				
16 ans	Ensino medio → Enem		Enseignement secondaire	Lycée → bac
17 ans				
Concours	Vestibular		Dans certains domaines seulement	
18 ans +	Ensino superior		Enseignement supérieur	

FONTE: Dautzenberg (2016)

Un CAIC est donc un centre qui regroupe l'école primaire et le collège. Il en existe 11 dans la commune de Curitiba, dont le programme et les horaires sont alignés. Cependant chaque établissement se voit libre de mener à bien les objectifs comme il le souhaite.

Nous allons citer les personnes qui nous ont encadrés par leurs initiales. Il y avait donc la professeure, M.T., la coordinatrice pédagogique E. qui s'occupe de la coordination de l'intégral, et une des *articultrices* de l'éducation intégrale, M.

FIGURA 5 – HIÉRARCHIE GÉNÉRALE DU CAIC CANDIDO PORTINARI



FONTE: Dautzenberg (2016)

Le CAIC *Cândido Portinari* est dit « intégral ». Une école publique normale n'ouvre que le matin, mais une école intégrale dispense des cours toute la journée. Comme tous les élèves de l'école ne sont pas inscrits au programme intégral, ce programme comporte souvent des disciplines un peu alternatives (des langues étrangères, arts, éducation au mouvement, sur l'environnement...) ou des renforcements comme c'est le cas de la discipline dans laquelle nous sommes intervenue : *acompanhamento pedagógico em língua portuguesa* (accompagnement pédagogique en langue portugaise). Dans notre école, les élèves do ensino fundamental 1 (enseignement primaire 1, équivalent des primaires en France) ont les cours intégraux le matin et les cours normaux l'après-midi, et pour ceux de ensino fundamental 2 (c'est-à-dire les collégiens) c'est l'inverse. Il y a environ 140 élèves en ensino fundamental 1 et 40 en ensino fundamental 2 qui participent à l'intégral. Notre classe comprenait donc la moitié de ses effectifs avec une vingtaine d'élèves en 7ème et 8ème année.

Pour une école publique et par rapport au quartier dans lequel il se situe, le CAIC est une plutôt bonne école. Cependant l'école n'est pas le seul facteur qui influence l'apprentissage et le développement de l'enfant.

Le CAIC est situé dans le quartier « Cidade Industrial » qui est connu pour être un quartier plutôt pauvre et dangereux. D'après le projet politique pédagogique

de 2015 (qui n'a pas encore été approuvé), la majorité des élèves viennent de foyer de « basse rente » (2 à 3 fois un salaire minimum). Pour les quelques élèves en situation précaire l'école fournit une aide pour le matériel scolaire. Toutefois depuis le projet politique pédagogique de 2006, la situation s'est améliorée.

Un quartier aussi défavorisé se trouve confronté à des problèmes de drogues et de violence. Des actions sont mises en place pour éviter les débordements, notamment par les UPA, Unidade Pacificadora (la police de proximité). De plus, dans l'école même, ces problèmes ne sont pas aussi présents qu'on pourrait le penser, ou en tous cas ne sont pas visibles. A plus petite échelle, les violences parentales alarmantes sont rares et il existe un réseau de protection pour y remédier.

Les problèmes de sécurité en dehors de l'école amènent les parents à avoir peur de sortir leurs enfants aux parcs. L'école est régulièrement cambriolée depuis que les gardes de sécurité ne viennent plus que pendant les horaires scolaires (2008), malgré le passage aux portes renforcées, aux alarmes et aux caméras.

Plus positivement, le quartier possède un portal do futuro (portail du futur, une sorte de MJC), lieu où les jeunes se réunissent pour faire des activités extra-scolaires. L'école y envoie des élèves du programme normal l'après-midi, et certains de l'intégral aussi. Ces activités culturelles (échec, langues, théâtre etc) scientifiques (robotique etc) ou sportives (athlétisme, football etc) se déroulent une à deux fois par semaine à raison de deux heures par séance. Plusieurs élèves de l'école se sont démarqués, notamment en échec, ou dans des compétitions organisées par la mairie ou l'état (des olympiades ou la compétition de mathématiques par exemple). Ce n'est pas parce qu'ils sont dans un quartier populaire que personne ne s'en sort. D'après M., environ 15 % des élèves arrivent à obtenir des bourses pour des lycées privés ou le colégio estadual (meilleur collège/lycée public du Paraná). Au Brésil, le lycée étant obligatoire comme en France, la plupart des élèves du CAIC vont au lycée voisin : le lycée Eurides Brandao. Peu d'élèves arrivent jusqu'à l'université (même s'il est difficile de les compter puisqu' aucune statistique n'est faite), car la plupart de ceux qui continuent après l'enseignement secondaire choisissent des cursus techniques. Il est à noter que peu sont ceux qui sortent du quartier une fois entrés dans la vie active.

C'est dans ce cadre que nous avons mis en place notre recherche. Nous allons maintenant décrire dans ses termes généraux notre projet pédagogique.

3.2 DESCRIPTION DU PROJET PÉDAGOGIQUE

Dans le but de travailler les stratégies de lecture chez des préadolescents à travers l'IC, nous avons monté ce projet pédagogique. Il a connu beaucoup de modifications, nous allons donc vous présenter la version finale ainsi que les plus importantes modifications faites depuis les débuts du projet.

3.2.1 Modalités

C'est sous forme de cours que le projet a pris forme. Le projet était intégré à la période dédiée à l' « accompagnement pédagogique en langue portugaise » pris en charge par la professeure M.T. sur une période d'environ 3 mois. Après une première rencontre rapide avec les élèves, l'auteure a dispensé 14 cours du 30/03 au 29/06, tous les mercredis de 13h à 15h, toujours accompagnée de M.T.

FIGURA 6 – CHRONOGRAMME DES SÉQUENCES RÉALISÉES

	N°	Data	Título da aula	Lugar especial
Introdução	0	23/03/16	Apresentação	Sala de conferência
Sequência 1 : Abertura	1	30/03/16	Compreensão de um artigo de jornal	
	2	06/04/16	Os empréstimos	
	3	13/04/16	Introdução na IC em línguas latinas	
	4	20/04/16	A bagagem linguística	
	5	27/04/16		Sala informática
Sequência 2 : Tipo de texto	6	04/05/16	A forma e o tipo de texto	
	7	11/05/16	A forma e o tipo de texto	
	8	18/05/16	Síntese da sequência	
Sequência 3 : Paratexto	9		Analisar a imagem	
	10	25/05/16	Título, imagem e capa	
	11	01/06/16	Detectivos bibliotecários	Biblioteca
Sequência 4 : Fábula	12	08/06/16	Entender uma fábula em espanhol	
	13	15/06/16	Escrever uma fábula	Pátio de recreio
Sequência 5 : Síntese	14	22/06/16	Bagagem linguística e carta	
	15	29/06/16	Bagagem linguística e receita	Cozinha

FONTE: Dautzenberg (2016)

Au début du programme il y avait 24 élèves, à la fin 4 étaient partis. Nous avons accès à tout le matériel de l'école, de la craie au rétro-projecteur, ainsi qu'à la cuisine, la salle informatique, la bibliothèque, la cours de récréation et la salle de conférence, comme le montre le chronogramme.

L'objectif principal était de travailler à travers l'IC la lecture en tant que compréhension du texte dans la totalité et sa cohérence. Les objectifs secondaires étaient plus affectifs : donner confiance aux élèves quant à leur capacité à lire dans

n'importe quelle langue, leur donner envie de lire, apprendre et découvrir, et les ouvrir sur le monde. Pour travailler la lecture, nous nous sommes concentrée sur les stratégies de pré-lecture utilisant les genres de texte et le paratexte. Pour faciliter ce travail et leur donner confiance, nous avons commencé par une ouverture assez longue. Le but était d'entrer dans les langues étrangères de façon progressive et de valoriser leur acquis et leur capacité à comprendre une langue proche. Pour cela nous avons notamment beaucoup travaillé le répertoire langagier (a bagagem linguística) qui a aussi servi de synthèse en fin de parcours.

3.2.2 Déroulé

Pour comprendre un peu mieux le contenu des séquences pédagogiques, voici un tableau complet de comment se sont déroulés les cours dans la pratique. Nous présentons le tableau en portugais, notre langue de travail pendant la réalisation du projet. Nous considérons que, dans le contexte, les termes restent suffisamment clairs et cela permettra aux lecteurs francophones d'avoir un contact avec cette langue sœur et faire aussi de l'IC.

Sequência 1 : Abertura	
5 aulas 3 temáticas : <ul style="list-style-type: none"> • Leitura em português • Intercompreensão • Bagagem linguística 	Objetivos : <ul style="list-style-type: none"> • avaliar as estratégias de leituras dos alunos • introduzir a noção de tipo de texto com a canção, o artigo de jornal e o anúncio • entrada nas línguas estrangeiras através do fenómeno dos empréstimo • introduzir na prática de intercompreensão • introduzir a noção de bagagem linguística • fazer a bagagem linguística deles

Aula 1 : Compreensão de um artigo de jornal		
Temática : Leitura em português	Material : - impressões - canetas	Objetivos : <ul style="list-style-type: none"> • avaliar as estratégias de leituras dos alunos • introduzir a noção de tipo de texto com o artigo de jornal

Realização professor : <ul style="list-style-type: none"> Distribuir as impressões com o artigo e as perguntas Ajudá-los apenas quando eles não entenderem as perguntas 	Realização aluno : <ul style="list-style-type: none"> Ler o texto responder às perguntas de compreensão responder às perguntas de estratégias de leituras
Ver <u>anexo 1</u>	

Aula 2 : Os empréstimos		
Te mática : Leit ura em português	Material : <ul style="list-style-type: none"> - impressões - canetas - retroprojeto - computador da professora - colunas 	Objetivos : <ul style="list-style-type: none"> avaliar as estratégias de leituras dos alunos introduzir a noção de tipo de texto com o anúncio e a canção entrada nas línguas estrangeiras através do fenômeno dos empréstimos
Realização professor : <u>Parte 1 : o anúncio - 20 min</u> <ul style="list-style-type: none"> mostrar o anúncio com o retroprojeto perguntar sobre o anúncio oralmente para todos os alunos <u>Parte 2 : la Belle de Jour - 40 min</u> <ul style="list-style-type: none"> distribuir a letra da canção corrigir oralmente pedindo que eles justifiquem as respostas presentar o cantor com as suas foto escutar e cantar com o vídeo <u>Parte 3 : os empréstimos - 1h</u> <ul style="list-style-type: none"> mostrar os outros anúncios usando um anúncio de comida japonesa, achar outros empréstimos do japonês em grupos de 2/4 escolher uma temática e fazer uma lista dos empréstimos em uma folha 		Realização aluno : <u>Parte 1 : os anúncios</u> <ul style="list-style-type: none"> Olhar o anúncio responder as perguntas da professora na oral <u>Parte 2 : la Belle de Jour</u> <ul style="list-style-type: none"> ler as letras e responder as perguntas corrigir oralmentel justificando as respostas deles dizer se conhecem o cantor escutar e cantar com o vídeo <u>Parte 3 : os empréstimos</u> <ul style="list-style-type: none"> olhar os outros anúncios achar outros empréstimos s do japonês em grupos de 2/4 escolher uma temática (cozinha, esporte...) e fazer uma lista dos empréstimos em uma folha
As perguntas e os textos : <u>Parte 1 : os anúncios</u> <u>anexo 2</u> <ol style="list-style-type: none"> Que tipo de texto é esse ? Quem faz a publicidade ? Para vender o que ? 		

3. Quais são as palavras que vem de outras línguas ? Em que línguas estão ? (frappé = francês, naumann gepp = alemão)
4. Vocês conhecem outras palavras/marcas de outras línguas ?

Parte 2 : la Belle de Jour

anexo 3

Parte 3 : os empréstimos

Os anúncios usados : anexos 4

1. Que tipo de texto é esse ?
2. Quem faz a publicidade ? Para vender o que ?
3. Quais são as palavras que vêm de outras línguas ? Em que línguas estão ?

Listas dos alunos : anexos 4 e 5

Aula 3 : Introdução na IC em línguas latinas

<div>Temática</div> <div>: Intercompr eensão</div>	<div>Material :</div> <div>- folhas</div> <div>- canetas</div> <div>-</div> <div>retroprojeto</div> <div>-</div> <div>computador da</div> <div>professora</div>	<div>Objetivos :</div> <div>• introduzir na prática de intercompreensão, mostrar que é possível</div> <div>• primeiro contato com outras línguas latinas</div>
<div>Realização professor :</div> <div>• Fazer grupos de 3/4 alunos</div> <div>• Mostrar a frase em francês pedindo a eles discutir e escrever o que entenderam</div> <div>• Mostrar a frase em italiano pedindo a eles discutir e escrever o que entenderam</div> <div>• Mostrar a frase em espanhol pedindo a eles discutir e escrever o que entenderam</div> <div>• Fazer a ligação entre as três frases oralmente</div> <div>• Pedir o sentido usando essa ligação</div> <div>• Associar cada frase com a língua em que está escrita</div> <div>• Corrigir oralmente</div>		<div>Realização aluno :</div> <div>• Fazer grupos de 3/4 alunos</div> <div>• Olhar a frase em francês discutindo e escrevendo o que entenderam</div> <div>• Olhar a frase em italiano discutindo e escrevendo o que entenderam</div> <div>• Olhar a frase em espanhol discutindo e escrevendo o que entenderam</div> <div>• Fazer a ligação entre as três frases na oral e concluir que é a mesma frase escrita em 3 línguas</div> <div>• Achar o sentido da frase</div> <div>• Associar cada frase com a língua em que é escrita</div> <div>• Corrigir oralmente</div>

<ul style="list-style-type: none"> • Repetir o exercício mais duas vezes com outras frases 	<ul style="list-style-type: none"> • Repetir o exercício mais duas vezes com outras frases
<p>Exemplos do trabalho dos alunos : anexos 6 e 7</p> <p>As frases : Pierre est très courageux. Pietro è molto coraggioso. Pedro es muy valiente.</p> <p>En France, il y a beaucoup de types de fromages. In Francia, ci sono molti tipi di formaggi. En Francia, hay muchos tipos de queso.</p> <p>L'espagnol, le français, l'italien et le portugais sont quatre langues issues du latin. Pour celui qui en sait une, il est facile de comprendre aussi les autres. Lo spagnolo, il francese, l'italiano ed il portoghese sono quattro lingue derivate dal latino. Per chi ne sa una è facile capire anche le altre. El español, el francés, el italiano y el portugués son cuatro lenguas derivadas del latín. Para quien sabe una de ellas es fácil entender las otras también.</p>	

<p><i>Aula 4 : A bagagem linguística 1</i></p>		
<p>Temática : Bagagem linguística</p>	<p>Material : - canetas - folhas - retroprojektor - computador da professora - bagagem da professora</p>	<p>Objetivos :</p> <ul style="list-style-type: none"> • introduzir a noção de bagagem linguística • fazer a bagagem linguística de cada aluno
<p>Realização professor :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Projetar a definição da bagagem e explicar • Fazer uma roda • Distribuir a bagagem da professora para dar um exemplo • Pedir a eles fazer a própria bagagem deles 		<p>Realização aluno :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ler a definição e me dar outros exemplos para explicar • Fazer uma roda • Se interessar na bagagem da professora e perguntar sobre os textos, os objetos... • Fazer a própria bagagem deles
<p>A definição : A bagagem linguística é tudo aquilo que você tem na cabeça sobre as línguas :</p>		

- **As línguas que você fala, escreve, lê e/ou entende, mesmo que só sejam algumas palavras** (se você sabe dizer "obrigada" em espanhol ou em inglês, você já sabe falar um pouquinho essas línguas)
 - **As coisas que você sabe das outras línguas** (os chineses escrevem com letras que são ideogramas; os egípcios usavam desenhos chamados de hieróglifos, o francês se fala fazendo biquinho)
 - **As coisas que você sabe das outras culturas** (os americanos escrevem as datas mm/jj/aaaa (mês/dia/ano); os franceses se beijam para cumprimentar)
 - **As ligações que você sabe fazer entre as línguas** (a palavra "yakisoba" vem do japonês mas se usa na língua portuguesa)
 - **As capacidades que servem para entender as línguas** (você sabe reconhecer uma receita de cozinha, mesmo se você não conhece a língua da receita)
 - **As suas representações das línguas** (o francês é chique; o inglês é usado no mundo inteiro...)
- A bagagem da professora : anexo 8**

Aula 5 : A bagagem linguística 2

Temática : Bagagem linguística	Material : - sala informática	Objetivos : <ul style="list-style-type: none"> • fazer a bagagem linguística deles
Realização : <ul style="list-style-type: none"> • Abrir LibreOffice Drawing • Escolher uma flor (desenhar, escolher no internet...) • Dentro da flor colocar os nomes das línguas que o aluno conhece • Criar outra página para colocar as representações que ele tem de cada língua da bagagem dele, em forma de imagens encontradas na Internet • Fazer uma lista dos países que falam essas línguas 		

Sequência 2 : Tipo de texto

2,5 aulas	Objetivos : <ul style="list-style-type: none"> • mostrar que é mais fácil entender um texto com a forma do que sem • aprender a reconhecer os tipos de textos através da forma • costurar as sacolinhas
-----------	---

	<ul style="list-style-type: none"> • Definir “tipo de texto” • Entender o funcionamento dos tipos de texto anúncios e avisos e reutilizá-lo
--	---

Aula 6 : A forma e o tipo de texto

<p>Material : - impressões; canetas; giz</p> <p>Para os jogos : cartas “forma de texto”; cartas “tipo de texto”; pedaços dos puzzles</p> <p>Para as sacolinhas : tecido; fio; agulha</p>	<p>Objetivos :</p> <ul style="list-style-type: none"> • mostrar que é mais fácil entender um texto com a forma do que sem • aprender a reconhecer os tipos de textos através da forma • coser as sacolinhas
<p>Realização :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Coser as sacolinhas esperando a professora Sabine <p>Análise :</p> <ul style="list-style-type: none"> • ler o texto sem forma de m&m’s e responder para o questionário na primeira coluna • ler o texto com forma (anúncio) de m&m’s e responder para o questionário na segunda coluna • Corrigir as perguntas com todo mundo na oral, e do lado das perguntas na escrita • Devolver as cópias <p>Prática</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dividir a classe em 2 grupos. • Pôr os tipos de texto em uma mesa. As cartas “forma de texto” em uma outra • O grupo 1 tira uma das cartas “forma de texto” e deve associar a forma com o tipo escrito que corresponde. • Se responder certo, ganha um ponto, se não, perder um ponto e passar para a turma do outro grupo. <p>Escolher uma atividade :</p> <ul style="list-style-type: none"> • continuar as sacolinhas • ler os anúncios em chinês, reconhecer o tipo de texto e adivinhar o que ele vende • fazer os puzzles (tem uma carta “forma”, e um texto autêntico em uma língua distante do português em pedaços, tem que reconstruir o texto usando a forma) 	

Ver anexo 9

Aula 7 : O “tipo de texto” : o que é?

Material : - folhas, canetas, tesouras e colas, revistas - giz - dicionários	Objetivos : <ul style="list-style-type: none"> • Definir “tipo de texto” • Entender o funcionamento dos tipos de texto anúncios e avisos e reutilizá-lo
Realização : <ul style="list-style-type: none"> • lembrança da semana passada respirando • no quadro, tentar definir “tipo de texto” sem corrigir <p>Prática</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dividir a classe em 6 grupos. • Criar um anúncio usando as revistas para cortar imagens e letras para colar na folha <p>Análise :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Definir “anúncio” e “aviso” usando os dicionários • Dizer entre os trabalhos dos alunos, quais eram anúncios e quais avisos • Definir em grupos “tipo de texto” com a ajuda da professora 	
Ver : anexos 10 e 11	

½ Aula 8 : síntese

Material : - impressões e canetas	Objetivos : <ul style="list-style-type: none"> • Fazer a síntese
Realização : <ul style="list-style-type: none"> • Distribuir o questionário e os alunos respondem 	
O questionário : ver anexos 12 até 14	

Sequência 3 : Paratexto	
2,5 aulas	<p>Objetivos :</p> <ul style="list-style-type: none"> • adivinhar a historia de um filme usando a cartaz do filme • usar o título, a imagem e a capa para entender um texto • procurar os elementos do paratexto em um livro • usar esses elementos para adivinhar o assunto do livro

<i>½ Aula 9 : Analisar a imagem</i>	
<p>Material :</p> <p>- impressões; folhas ; canetas</p>	<p>Objetivos :</p> <ul style="list-style-type: none"> • adivinhar a historia usando a imagem
<p>Realização :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dividir em grupos de 3/4 pessoas e escolher um cartaz de filme em línguas distantes I • maginar e escrever a historia do filme • Fazer uma roda todos juntos para ler os textos feitos • A professora falou do respeito ao fim da aula 	
<p>Ver cartaz : anexos 15 até 19</p> <p>Exemplos de historias : anexos 20 e 21</p>	

<i>Aula 10 : Título, imagem e capa</i>	
<p>Material :</p> <ul style="list-style-type: none"> • impressões; canetas; • retroprojektor • atividades : cartas “forma” e “tipo de texto”, folhas, cartaz de filme e cartas 	<p>Objetivos :</p> <ul style="list-style-type: none"> • usar o título, a imagem e a capa para entender um texto

“títulos”; livros	
<p>Realização :</p> <ul style="list-style-type: none"> • distribuir as fichas para responder • com o retroprojektor, revelar os elementos (frases, imagem, capa...) do texto a medida que fazer as perguntas (uma pergunta = um novo elemento) <p>Escolher uma atividade :</p> <ul style="list-style-type: none"> • ler um livro • associar forma e tipo de texto • associar cartaz de filme em línguas distantes (visto na aula 9) e título português • Fazer origamis 	
<p>Diapositivos : anexo 18</p> <p>Perguntas na oral :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Que tipo de texto é isso ? 2. Você pode mais o menos entender a segunda frase : "il existe des insectes carnivores" ? O que significa essa frase ? 3. « Le sais-tu ? » quer dizer « Você sabe isso ? » Qual indicação da sobre o texto/ qual é ao assunto. Saber o que quer dizer o título te ajuda para entender ? 4. O que você pode entender na ultima frase : "C'est le cas de a coccinelle, qui s'alimente de pucerons" ? 5. Abaixo tem a capa do livro que conte o documento. A capa te ajuda para entender 6. A imagem ilustra a ultima frase. Que informação da a imagem ? 7. De sua opinião do texto, do exercício... 	

<i>Aula 11 : Detectivos bibliotecários</i>	
<p>Lugar : biblioteca</p> <p>Material : impressões; canetas</p>	<p>Objetivos :</p> <ul style="list-style-type: none"> • procurar os elementos do paratexto em um livro • usar esses elementos para adivinhar o assunto do livro • Fazer a síntese
<p>Realização :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ler o questionário 1 sobre o livro, escolher um livro e responder perguntas • Ler e responder o questionário 2 de síntese da sequencia 	

<ul style="list-style-type: none"> • Para os que acabaram : pedir desenhar o assunto do livro ou fazer origamis
Ver anexos 23 e 24

Sequência 4 : Fábulas	
2 aulas	<p>Objetivos :</p> <ul style="list-style-type: none"> • definir o tipo de texto “fábula” • usar o tipo de texto e a proximidade entre línguas para entender um texto curto em espanhol • experimentar intercompreensão em interação com uma estrangeira • Entender o funcionamento do tipo de texto “fábula” e reutilizá-lo

<i>Aula 12 : Entender uma fábula em espanhol</i>	
<p>Material :</p> <ul style="list-style-type: none"> • giz, <p>impressões, canetas</p>	<p>Objetivos :</p> <ul style="list-style-type: none"> • definir o tipo de texto “fábula” • usar o tipo de texto e a proximidade entre línguas para entender um texto curto em espanhol
<p>Realização :</p> <p>Análise :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Perguntar o que é uma fábula, qual são os elementos e características da fábula • Mostrar o livro “fábulas de Jean de la Fontaine” • Perguntar que tipo de desenho é na capa e distribuir o texto que explica a “gravura” • Perguntar se eles sabem quem é Jean de la Fontaine, explicar, e perguntar se eles conhecem fábulas dele <p>Prática :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Distribuir o texto “El grillo y el tigre” com as perguntas • Recuperar as cópias; dividir a classe em 3 grupos, dar o mesmo texto virgem a eles, sublinhar as frases chaves e pedir a eles adivinhar o sentido das frases • Passar em todos os grupos para ajudar eles entender o texto usando as frases chaves e perguntas como “porque?” 	
Ver anexos 25	

<i>Aula 13 : Escrever uma fábula</i>	
<p>Material :</p> <ul style="list-style-type: none"> • impressões; folhas; canetas; tesouras e cola 	<p>Objetivos :</p> <ul style="list-style-type: none"> • experimentar intercompreensão em interação com uma estrangeira • Entender o funcionamento do tipo de texto “fábula” e reutiliza-lo
<p>Realização :</p> <ul style="list-style-type: none"> • apresentar Bérénice e dar dicas para os alunos comunicar com ela (falar devagar, usar sinônimos, gestos, mímicas...) • Distribuir o quadrinho que conta a história de “el grillo y el trigre” e pedir a eles cortar as frases extratas da fábula para colar no quadrinho <p>Escrever uma fábula :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dividir em 6 grupos • Distribuir as ilustrações e os títulos em francês das fábulas, pedir a eles associar os dois • Escolher uma dessas fábulas e usar como base para imaginar e escrever uma outra fábula <ul style="list-style-type: none"> • Sair fora • Um grupo lê o seu trabalho, os que escutaram devem resumir e adivinhar a moral da fábula. O grupo lê a moral da história, os outros dizem se essa moral corresponde com a fábula. • Repetir com os outros grupos 	
Ver anexos 26 até 32	

Sequência 5 : Síntese	
2 aulas	<p>Objetivos :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fazer a síntese do curso • Completar a bagagem linguística • Incluir os pais • Lembrar o funcionamento do tipo de texto “carta” e reutiliza-lo • Lembrar o funcionamento do tipo de texto “receita” para entender um texto

Aula 14 : Bagagem linguística e carta

<p>Material :</p> <ul style="list-style-type: none"> • giz, <p>folhas,</p> <p>impressões,</p> <p>canetas</p>	<p>Objetivos :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fazer a síntese do curso • Completar a bagagem linguística • Incluir os pais • Lembrar o funcionamento do tipo de texto “carta” e reutiliza-lo
<p>Realização :</p> <p>A bagagem linguística :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Distribuir a ficha com as línguas e os textos vistas durante o curso, mais uma folha • Pedir cortar cada língua, e colar de novo na folha de um jeito que representa eles • Pedir desenhar se mesmo na língua “português” • Os que acabaram podem desenhar em uma outra folha <p>A carta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pedir escrever uma carta para os pais deles • Lembrar a forma do tipo de texto “carta” a eles • Dar ideias de conteúdo para a carta 	
Ver anexos 33 e 34	

Aula 15 : Bagagem linguística e receita

<p>Material :</p> <ul style="list-style-type: none"> • sacolinhas + copias deles • tigelas, pratos planos, geladeira, • chocolate, leite e corn flakes 	<p>Objetivos :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Completar a bagagem linguística • Lembrar o funcionamento do tipo de texto “receita” para entender um texto
<p>Realização om os que não vieram a semana passada :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fazer o trabalho da semana passada com a professora M.T. 	<p>Com os que vieram :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ir na cozinha • Se dividir em grupos de 3/4 • Ler e seguir a receita em francês para cozinhar – as crianças devem ficar com a

	professora para usar o fogo
Com todo mundo	
<ul style="list-style-type: none"> • Colocar dentro das sacolinhas as copias que a professora vai devolver • Pequena festa : comer o que foi feito 	
Ver anexo 35	

Ce tableau représente comment se sont déroulés les cours dans la pratique, mais pas tout à fait comme ce que nous avons prévu. Nous allons maintenant expliquer pourquoi.

3.2.33. Les modifications depuis le projet proposé à la base

Concernant ce tableau, vous pouvez voir que par rapport au dossier présenté au Secretaria General da Educação (annexe 39), le programme a subi beaucoup d'adaptations au fur et à mesure. La première raison est l'âge des élèves. Nous avions prévu des élèves de 9-10 ans et nous avons finalement décidé avec l'école de prendre une classe de 11-13 ans. Le deuxième élément qui a le plus changé est le contenu. Nous avions prévu de travailler l'IC à plusieurs niveaux : après une ouverture plus courte, nous voulions travailler les stratégies de pré-lecture, puis avec une séquence pour travailler la compréhension globale du texte, et enfin avec une partie plus linguistique en comparant des langues romanes avec le portugais. Au final, nous avons vu que notre projet était beaucoup trop ambitieux en si peu de temps, que le cours n'allait pas assez vite et que les élèves assimileraient sûrement mal tant de contenu.

Nous avons donc surtout approfondi le 1er point, même si la séance n°3 était plutôt tournée vers la comparaison entre les langues, et la 11 et 14 incluaient aussi de la compréhension globale pour la fable argentine et la recette française. En plus de tout cela, nous n'avions pas prévu de travailler l'interaction, encore moins orale. Nous l'avons finalement rapidement abordée lors de la séance n°12 lorsque nous avons présenté une française ne parlant pas portugais à la classe.

Dans l'ordre des séquences, l'ouverture est devenu beaucoup plus longue que ce qui était prévu à la base. D'abord, la « séance » n°0, n'en est pas vraiment une, car elle n'a duré qu'une vingtaine de minutes. C'était juste une première rencontre avec les élèves pour leur permettre de nous connaître un peu mieux, et

nous de savoir un peu ce qu'ils pensaient des langues étrangères. Ensuite, la n°1 était très mal préparée. Elle fut conçue très rapidement à un moment où nous ne voyions pas beaucoup notre orientador de l'UFPR (Universidade Federal do Paraná). Nous nous sommes rendu compte durant la séance à quel point les questions posées étaient confuses et peu adaptées à un public de cette âge. De plus nous n'étions pas non plus prête dans la pratique. Par exemple, nous avons donné la fiche aux élèves presque sans explication comme pour un examen. Nous avons donc dû après passer dans les rangs pour expliquer et souvent réexpliquer la même chose plusieurs fois à des élèves différents. La professeure M.T. non plus ne savait pas très bien où se placer dans ce projet, elle ne nous connaissait pas encore, ni notre pédagogie, ni notre travail. Pour rattraper cette séance, nous en avons donc conçu une autre : la séance n°2, cette fois vue et approuvée par notre orientateur. Toutes celles qui ont suivi l'ont été par la suite. Comme nous ne connaissions pas encore bien le rythme de travail des élèves, nous avons fini beaucoup plus tôt que prévu, et nous avons donc dû improviser la fin (la liste d'emprunts).

Enfin, l'ouverture a été rallongée à l'improviste avec la séance n°5 qui devait utiliser les *Itinéraires Romans*. Les Itinéraires devaient faire le lien avec l'ouverture, et introduire les genres de texte à travers les contes, la chanson ou la carte au trésor. Dans le 3eme chronogramme mis au point, nous voulions utiliser les Itinéraires comme introduction à chaque séquence. Cela aurait aussi servi de mise en pratique de la séquence précédente. Mais des problèmes techniques nous ont fait changer de programme. Lors de la 1ere séance en salle informatique, nous nous sommes rendu compte qu'il n'y avait pas de plug-in pour lire les animations de type flash. Beaucoup d'outils en IC utilise ce type d'animation, dont les Itinéraires et les activités d'EOLE en ligne. Nous avons donc décidé de composer sur le moment pour ne pas priver les élèves de la salle informatique. La séance sur le répertoire langagier n'étant pas très claire pour les élèves, nous avons choisi de reprendre cette notion en utilisant LibreOffice Draw (un logiciel de dessin vectoriel). Nous nous sommes inspirée de la fleur des langues d'Elodil, même si au final l'exercice s'est un peu éloigné de l'original. Après cette séance, nous avons tenté d'installer un plug-in flash, mais pour cela, nous avons besoin du technicien informatique, ou au moins du mot de passe administrateur qu'il possédait. Or l'école a eu des problèmes avec le technicien en question et nous n'avons pas pu le contacter quand nous en avons eu besoin. Avec cela, nous avons dû revoir tout notre programme une nouvelle fois.

Si le chronogramme a fini par se fixer, la plupart des séances ont été faites dans le détail d'une semaine sur l'autre. Ce manque de préparation a sûrement influencé le projet dans son ensemble.

Le premier chronogramme prévoyait donc une séquence seulement pour les stratégies de pré-lecture. En choisissant de nous concentrer sur ces stratégies, nous avons divisé la séquence en deux : les séquences 2 et 3. Quand nous avons vu que nous ne pourrions pas utiliser les Itinéraires, nous avons rajouté le travail de la séance n°7. Les élèves ont donc créé une publicité pour fixer définitivement la définition de publicité et de genre de texte avec les enfants, et de la séance n°10 à la bibliothèque, en rajoutant d'autres éléments du paratexte que l'image, le titre et la couverture.

Le chronogramme de la séquence 4 a été complètement refait jusqu'au dernier chronogramme. Comme dans les Itinéraires, nous voulions d'abord travailler sur le conte. Dans notre recherche nous avons trouvé un conte argentin qui se présentait sous la forme d'une fable. C'est ce qui nous a poussés à choisir plutôt la fable, un genre de texte qui s'adresse aux enfants et fait référence à notre culture française. Le but était de combiner le travail sur le paratexte, le genre de texte et d'introduire la compréhension globale avec un texte écrit plus long que ce qui avait déjà été fait en classe. Nous nous disions qu'ils seraient prêts à se confronter à un texte de cette ampleur grâce au travail fait jusqu'à présent. Finalement, très peu sont arrivés à comprendre la fable, nous les avons donc divisés en petits groupes pour les aider, notamment en soulignant les phrases clés et en les poussant à réfléchir avec nos questions. Pour la séance n°12, étant donné le beau temps, nous avons décidé de les faire sortir sur les marches, qui ressemblaient au gradin d'un théâtre, pour lire les fables qu'ils avaient écrites.

La séance n°14 nous avons eu la surprise de voir que quand il pleuvait, la moitié des élèves ne venaient pas (d'après M.T.). Nous avons donc demandé en séance n°15 aux absents de faire le travail de la n°14. Ces deux activités étaient le découpage de la liste des textes vus en classe et leur collage autour du bonequinho (bonhomme) les représentants et la lettre aux parents. Elles servaient à faire le bilan, elles étaient donc beaucoup plus importantes que suivre la recette (activité de la séance n°15). M.T. a donc pris en charge le rattrapage, et nous la cuisine. Finalement, beaucoup de temps a été perdu pour cette dernière, entre le

changement de salle, la recherche des ustensiles etc, au détriment de la compréhension même de la recette.

Maintenant que nous avons vu comment se sont déroulées les séances en salle de classe, nous allons passer à l'analyse du projet à la lumière des questionnaires et textes rendus par les élèves.

4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Pour faire cette analyse, nous avons trois outils principaux. Le premier est constitué des questionnaires distribués aux élèves au fur et à mesure de la recherche, le deuxième l'est, dans une moindre mesure, des productions écrites de ceux-ci, et le dernier de notre carnet de bord (annexe 41).

Nous allons analyser le projet, séquence par séquence, à l'aide de ces outils. Les séquences 1 et 3 seront analysées séance par séance. La première car les séances d'ouvertures ne suivent pas un objectif précis mais sont une mise en bouche permettant aux élèves de tester plusieurs activités bien différentes les unes des autres. La troisième car chaque séance vise les mêmes objectifs mais à des niveaux différents. Les séquences 2 et 4 seront par contre analysées par sous-objectifs. En effet, ces séquences ont un objectif principal décomposé en plusieurs sous-objectifs qui permettent, normalement, de l'atteindre. Quant à la séquence 5, elle comportera principalement l'analyse des lettres écrites par les élèves.

Après ce travail par séquence, nous ferons la synthèse de cette analyse en estimant la réussite du projet par rapport aux objectifs visés. Nous enchaînerons avec une critique générale de notre travail en expliquant les raisons probables des résultats obtenus. Enfin, nous terminerons en présentant une version améliorée de notre conception.

Avant de commencer, nous tenons à préciser que plusieurs éléments rendent l'analyse délicate. D'abord, dans l'ensemble, un manque de pédagogie et d'expérience pratique de l'auteure a rendu la mise en pratique difficile. Au niveau des copies rendues, même si le phénomène a diminué au fur et à mesure des séances, certains élèves ont copié sur les autres. Aussi, pendant longtemps nous avons laissé les copies aux élèves pendant que nous faisons les corrections à l'oral. Or, une partie des élèves corrigeaient directement sur la copie en barrant ou effaçant leur réponse première. Nous avons tenté de prendre en compte ces deux phénomènes lors de notre analyse, mais avons dû abandonner certaines copies non-utilisables. De plus, l'irrégularité dans la présence des élèves rend le suivi des élèves difficile. Celui-ci a été mis en place tardivement. Enfin, certains questionnaires n'ont pas été transmis, restreignant l'analyse à des échantillons. Si cela peut sembler gênant, nous

pensons que l'analyse prend d'autres aspects en compte et notamment une bonne part d'analyse sur le terrain (questions posées en classe, constatations lors des corrections, les difficultés constatées quand nous passions dans les rangs etc). Nous avons donc conscience que cette analyse peut sembler assez subjective, mais après tout, toute analyse est le fruit de l'interprétation d'un individu.

4.1 ANALYSE SÉQUENCE PAR SÉQUENCE

4.1.1 Séquence 1 : ouverture

C'est la seule séquence que nous allons analyser séance par séance, car chacune des séances étaient très différentes de l'autre. Son objectif n'était pas de travailler un point précis mais d'apprendre à connaître les acquis des élèves et de les sensibiliser à la notion de genre de texte et à l'IC.

4.1.1.1 Première rencontre

Lors de notre première rencontre avec les élèves, nous avons déjà pu constater les élèves plus ou moins extravertis et curieux. Voici les quelques remarques que nous avons pu faire :

- ceux qui osaient s'exprimer en public ne trouvaient pas les langues difficiles, sauf certaines langues comme l'égyptien antique ;
- la plupart des élèves avaient une langue au moins qu'ils aimeraient bien apprendre ;
- certains des élèves avaient déjà fait un peu d'anglais et/ou de japonais ;
- tous s'accordaient sur le fait qu'ils pouvaient comprendre un peu d'espagnol sans l'avoir appris.

Nous nous attendions à entendre plus « les langues c'est difficile ». En relisant nos notes, nous nous disons maintenant qu'il n'y avait peut-être pas besoin d'une ouverture aussi longue pour les rassurer. Mais peut-être est-ce une impression dû au fait que tous n'ont pas vraiment exprimé leur opinion. Dans l'ensemble nous pensons que cette rencontre était une bonne idée car elle permet d'installer des bases amicales, de montrer qu'on s'intéresse à eux, et de commencer à connaître son public un peu mieux.

4.1.1.2 Séance n°1 : comprendre un article de journal

Concernant la séance n°1, nous n'analyserons pas les questions auxquelles ils ont répondu. La raison principale est que l'activité n'était pas adaptée au public cible (annexe 1), avec beaucoup trop de questions, confuses les unes par rapport aux autres, pour un texte trop ancien et dont la mise en page ne mettait pas assez en valeur le genre de texte dont il s'agissait. De plus, nous sommes passées dans les rangs pour les aider à comprendre les questions, mais leur avons parfois donné la réponse sans le vouloir. Enfin, c'est la séance où les élèves se sont le plus copiés entre eux. Nous avons remarqué à l'oral que certains élèves confondaient le genre de texte (recette, article de journal etc.) avec le genre informativo (informatif), poetico (poétique) etc. du texte. Pour y remédier, la séance d'après nous avons utilisé le terme *tipo de texto* (type de texte) plutôt que *gênero de texto* (genre de texte).

Pour les élèves, cette séance a sûrement été contre-productive. Cet exercice beaucoup trop dur et long a dû leur faire peur sur ce que nous allions leur demander à l'avenir. De plus, nous n'avons pas installé de discipline, et cela s'est ressenti par la suite. Certains avaient du mal à se concentrer dans un environnement si agité. Pour nous, par contre, cette séance n'a pas été vaine. Elle nous a confrontée à la réalité du terrain. Nous avons notamment pu constater qu'il fallait prévoir un peu plus que le planning du cours quand on s'adressait à des enfants en portugais : le temps d'installation, le temps qu'il faut pour s'exprimer en portugais et qu'ils nous comprennent, instaurer une discipline pour permettre à ceux qui ont besoin de calme de se concentrer et pour qu'ils vous écoutent quand il le faut etc.

4.1.1.3 Séance n°2 : les emprunts

La séance n°2 avait les objectifs suivants :

- évaluer les stratégies de lecture des élèves ;
- introduire la notion de genre de texte avec la publicité et la chanson ;
- entrer dans les langues étrangères à travers le phénomène des emprunts.

Lors de cette séance nous avons fait trois activités. D'abord sur une publicité à l'oral et une chanson à l'écrit. Dans les deux cas, nous avons repéré le genre de texte et les mots d'origines étrangères. La troisième était de construire une liste

thématique d'emprunts. Les objectifs ont été plus ou moins remplis en fonction des élèves.

Lors de l'activité orale, nous avons remarqué qu'il y avait encore confusion avec le genre informativo, poetico etc. du texte, et cela malgré l'usage du mot tipo au lieu de gênero. Nous avons donc réexpliqué ce que nous attendions comme réponse. L'introduction au genre de texte était donc nécessaire, mais pas forcément réussie comme nous le verrons dans la synthèse de la séquence sur les genres de texte.

Pour évaluer leurs stratégies, les élèves devaient lire la chanson et répondre aux questions. La première question était l'identification du tipo de texto. La deuxième, le repérage des emprunts dans le texte, et la dernière, la raison de la répétition de « Belle de jour ». Ces résultats ne prennent pas en compte les élèves qui semblent avoir copié les uns sur les autres.

Question 1 : que tipo de texto é esse? como você soube identificar que tipo de texto é esse?

QUADRO 1 – RÉPONSE À LA QUESTION 1

Réponse	Texto poetico	Poema	Canção	Musica	?
Nombres d'élèves sur 23	5	3 dont 1 qui avait gommé ce qu'il avait écrit avant	3	4 dont 2 qui avait gommé ce qu'il avait écrit avant	8
Justifications	- pelas estrofes - pelos versos *2 - porque é um texto poetico - pelo jeito de escrever	- estrofes et organização - por causa das rimas e da organização versos e estrofes - sans justification *1	- por causa das rimas e do feito da ordem que está o texto - sans justification *2	- eu identifiquei lendo e espressando - sans justification *3	

Les 8 « ? » sont des élèves dont la réponse n'était pas claire ou qui ont effacé ce qu'ils avaient répondu pour écrire la correction. Dans les réponses floues il y a :

1. « esse texto é poetico (canção). Pelos versos »
2. « uma musica, um poema »
3. « poema musica canção »

Pour le premier, nous pensons qu'il n'a fait que préciser quel type de texte poétique. Tandis que pour les 2 et 3, nous pensons avoir trouvé l'explication : pendant la correction, poema et musica sont les deux réponses qui sont sorties à l'oral, peut-être ont-ils écrit ces réponses. Pour ces trois-là, même si j'ai précisé que certains avaient gommé, rien ne m'affirme qu'ils ont corrigé avec ce que nous avons dit en classe. Ce n'est pas le cas des 5 autres, dont les réponses ressemblent à la correction que nous avons faite et parfois dessous lesquelles on peut deviner poetico ou un « p ».

Nous voyons avec ce tableau que la majorité de la classe a remarqué la forme poétique du texte (rimes, strophes etc), même si seulement 8 ont dit qu'il s'agissait d'une chanson (éventuellement un peu plus si nous nous sommes trompées à propos des 5 autres). Pour ceux qui ont répondu poetico, nous avons dû expliquer une fois de plus ce que nous entendions par « tipo de texto ».

Question 2 : Você encontrou palavras de outra língua na letra da canção ?

Sur les 23, un n'a pas donné de réponse, et une a répondu à côté. 5 ont répondu « sim » sans préciser les mots trouvés. Les autres ont tous trouvé au moins « Belle de Jour » et/ou « blues ». Nous aurions dû préciser dans la question que nous attendions d'eux qu'ils nous disent quels mots ils avaient trouvé. Mais dans l'ensemble il semble que cette question n'ait pas posé de problème.

Question 3 : Há uma expressão que se repete no texto, por que o autor usa essa expressão ? O que você acha que tem a ver com o resto do texto?

Le but était de voir comment ils réagissaient face à un mot inconnu mais important dans le texte. Soit la question n'était pas claire pour eux, soit ils ne savaient pas comment réagir car 8 n'ont donné aucune réponse et 13 n'ont répondu qu'à la première partie de la question.

Dans les réponses à la première partie, nous avons « Belle de Jour » mais aussi 4 « boa viagem », un a répondu « blues » (il semble avoir confondu avec la 2eme question), et 2 ont compté « ahhei ! » comme un mot.

Quand j'étais passé dans les rangs, les deux seuls qui ont répondu à la deuxième partie m'avaient demandé de leur expliquer la question. En les poussant avec des questions elles ont écrit : « la belle de jour ele falo para falar duma mulher » et « la belle de jour ele usa para falar da moça que tanto amou ».

Nous avons d'abord mis ce manque de réponse sur le compte de la formulation de la question. Par la suite cependant nous avons aussi constaté que les

réponses incomplètes étaient monnaies courantes et que, sans guidage, ils avaient du mal à faire des liens dans le texte quand ils lisaient.

Liste de « mots d'origine étrangère en portugais »

Comme il nous restait du temps, cet exercice a été rajouté, il n'était donc pas très au point quand nous l'avons fait. Cependant nous allons quand même l'analyser, car il répond à l'objectif sur les emprunts. Nous n'avons pas utilisé le terme emprunts avec les élèves, mais tenté la paraphrase. Ce qui apparemment a été confus car certains étaient hésitants sur ce qu'étaient des « mots d'origine étrangère en portugais » ou encore « mots étrangers dans la langue portugaise ».

Nous avons sept groupes :

L'un travaillait sur la nourriture et les deuxième et troisième ont fait sur les sports (annexe 4). Nous les avons déjà bien aidés à l'oral quand nous essayions d'expliquer le phénomène des emprunts avec les publicités. C'est eux qui ont le mieux respecté les consignes, mais est-ce parce qu'ils ont compris ou parce que l'oral les avait aidés ?

Un quatrième est partie sur les marques de voiture (annexe 4). Ce ne sont pas vraiment des emprunts, mais nous les avons poussés sur cette voie, car le but n'était pas de définir la notion mais de leur montrer qu'ils connaissaient déjà quelques mots en langues étrangères. La dernière marque « corsa » me fait toutefois douter : est-ce que « corsa » ne leur semble pas portugais ou est-ce qu'ils ont juste cité des marques de voiture sans se préoccuper de savoir l'origine du mot ?

Le cinquième a fait sur les animaux et le sixième sur les styles de musique (annexe 5). Dans les deux cas, ils ont commencé à faire une liste dans leur thème respectif sans savoir si les mots étaient d'origine portugaise ou non. Nous le leur avons donc fait remarquer et ils ont commencé à nous demander de vérifier pour chaque terme trouvé s'il était bien d'origine étrangère. Nous n'avons pas l'impression que l'objectif était rempli avec ces groupes.

Le dernier a choisi le thème de l'anglais (annexe 5) et fait une liste. Mais quand nous sommes passées pour leur demander s'ils utilisaient bien ces mots dans la vie courante et dans quel contexte, certains mots ont été éliminés. Nous avons vérifié les mots jusqu'au dernier et leur avons demandé à partir de ce moment d'expliquer derrière chaque mot qu'ils marqueraient comment ils l'utilisaient en portugais. Ils n'ont finalement fait que traduire ces mots. Ils ont donc pu voir qu'ils connaissaient déjà quelques mots d'autres langues, mais le fait de se focaliser sur

l'anglais ne leur a pas montré la diversité des langues présentes dans leur vocabulaire.

4.1.1.4 Séance n°3 : Introduction à l'IC en langues romanes

Les objectifs de la n°3 étaient :

- introduire l'IC en pratique, leur montrer que c'est possible ;
- un premier contact avec d'autres langues romanes.

Les élèves ont bien confirmé qu'ils pouvaient comprendre une phrase en espagnol. Nous le savons car quand les élèves voyaient la phrase apparaître en espagnol, ils me la traduisaient quand nous passions dans les groupes. Par contre, comprendre la version française et italienne de ces phrases a été plus difficile, même si les élèves devinaient quelques mots. Nous n'avons que deux copies dont les réponses originales, et non les corrections, sont encore lisibles. Nous pouvons quand même voir (annexe 7) que presque tous les groupes ont divisé les phrases mot à mot pour tenter de la comprendre. Cela va dans le sens de notre hypothèse de départ selon laquelle les élèves lisent mot à mot et non dans l'ensemble, même s'il est difficile de juger ce phénomène sur seulement quelques phrases décontextualisées. Seul un a divisé les phrases en groupes de mots (annexe 8). Nous avons aussi pu constater que certains s'intéressaient plus à l'identification des langues que d'autres. Dans les copies, cela transparaît quand le groupe a écrit, à côté de la phrase, la langue correspondante comme dans l'annexe 8. Nous n'aurions peut-être pas dû décontextualiser complètement ces phrases. En effet, cela va contre notre perspective de travailler le texte dans son ensemble. De plus, comme nous n'avons pas fait de liaison explicite avant et après, nous ne savons pas si les élèves ont compris l'intérêt de cette séance.

4.1.1.5 Séance n°4 et 5 : répertoire langagier

Les objectifs de la n°4 et 5 étaient :

- introduire la notion de répertoire langagier ;
- commencer ce répertoire.

Nous avons bien vu qu'à la fin de la 4ème séance, ils n'avaient pas compris du tout ce qu'était un répertoire langagier. C'est sûrement dû à des explications qui

se voulaient trop complètes, et au fait qu'ils se sont plus intéressés aux objets présents (billet de Hong Kong et téléphone et monnaie de la France) et à nos dessins (dans le carnet de voyage ou d'histoire) de notre répertoire qu'aux diaporamas que j'avais préparés et imprimés. Nous avons donc simplifié cette notion aux langues qu'ils connaissaient et aux représentations qu'ils en avaient lors de la séance n°5.

Nous pensons que si les sacolinhas (pochettes) avaient été prêtes (M.T. avait dit qu'elle la coudrait avec eux mais ne l'a pas fait), le répertoire aurait eu plus de sens, puisque nous aurions rempli la sacolinha au fur et à mesure, en commençant par la séance n°4. Nous aurions aussi imprimé ce que les élèves ont fait en séance n°5 pour la compléter. Et la séance finale aurait eu plus de sens, nous aurions pu comparer la liste des textes vus que nous leur avons distribuée avec ceux vraiment présents dans leur sacolinha et prendre de temps pour en parler (surtout qu'ils étaient très peu nombreux ce jour-là). Dans l'ensemble, nous pensons que l'absence dès la première séance d'un instrument de suivi pour les élèves, que ce soit les sacolinhas, un carnet ou autre, a manqué.

La séance n°4 a été importante pour l'ouverture sur le monde. À la fin de la séance n°5, tous avaient mis d'autres langues dans son répertoire. Nous avons rappelé à ceux qui avaient commencé qu'avec le portugais que ce n'était pas vrai, qu'ils comprenaient un peu d'espagnol et connaissaient quelques mots en telle ou telle langue.

4.1.1.6 Analyse générale de la séquence d'ouverture

La séquence d'ouverture est perfectible mais elle a quand même le mérite d'avoir servi à apprendre à connaître les manières de fonctionner des uns et des autres (M.T. incluse) Le défaut principal était le manque de liant : il aurait fallu insister sur la cohérence de l'ensemble de façon explicite. Nous pensons, qu'autant pour M.T. que pour les élèves ce n'était pas toujours clair. Le fait de parler une autre langue que notre langue maternelle n'a sûrement pas aidé. Quant aux objectifs, ils ont été plus ou moins remplis selon les élèves et les séances, avec des notions pas assez bien définies.

4.1.2 Séquence 2 : les genres de texte

Cette séquence est composée de trois séances, dont une synthèse qui va être notre principal outil d'analyse. C'est aussi à partir de cette séquence que nous avons introduit les activités en autonomie. Ces activités avaient pour but d'occuper de façon plus intelligente et calme les élèves ou groupes qui finissaient les activités avant les autres. Les activités qui ont eu le plus de succès étaient la lecture et les origamis. Nous avons aussi récupéré le jeu des associations forme-genre de texte mais pour l'utiliser de façon individuelle cette fois. Nous avons aussi ajouter quelques petits jeux : faire des puzzles en remettant les différentes parties d'un texte sur le dessin représentant la genre qui correspond ; puis plus tard associer les affiches de films vus avec la traduction portugaise de leurs titres, et les deux premières pages de mini-jeux en langues romanes sur les animaux de la séquence d'Euro-mania « comer para viver ».

Pour revenir à la séquence, l'objectif principal était que les élèves puissent utiliser le genre du texte pour comprendre celui-ci. Pour cela nous avons visé des sous-objectifs :

- leur montrer l'intérêt d'avoir la forme d'un texte pour le comprendre ;
- définir la notion de genre de texte ;
- leur apprendre à reconnaître les genres de texte à travers leurs formes et les éléments qui les composent.

Les sous-objectifs sont-ils remplis ? Pour le vérifier nous allons nous baser sur le carnet de bord, les publicités faites en classe et les questionnaires, en particulier la synthèse. La synthèse avait pour but de voir si ce que nous avons fait jusqu'à présent avait servi son but : c'est à dire savoir reconnaître un genre de texte et l'utiliser pour comprendre le texte. Pour cela, nous avons commencé le questionnaire en demandant s'ils avaient aimé les activités principales faites durant les séances 6 et 7. Cela nous permettait de voir si nous pouvions les refaire ce genre d'activité, et leur permettait de se rappeler ce qu'ils avaient fait avant de répondre. J'ai eu des avis très différents, mais la plupart ont juste écrit l'équivalent de j'aime ou j'aime pas (« é legal » par exemple), seul quelque uns ont justifié.

4.1.2.1 Objectif 1 : Montrer l'intérêt d'avoir la forme d'un texte pour le comprendre

Pour cet objectif, nous avons créé l'activité de l'annexe 10 avec la publicité m&m's présentée d'abord sans forme, et puis avec. Avec l'analyse des 16 copies exploitables, nous avons conclu que cet exercice n'avait pas rempli son but.

Question 1 : Que tipo de texto é ?

Sur les 16 réponses, 14 ne changeaient pas avant ou après avoir vu le texte mis en forme. De plus, l'une des réponses qui a changé n'était pas correcte dans les deux cas. Ils n'ont donc pas pu voir l'intérêt de la forme pour reconnaître le genre de texte dont il s'agissait. Cependant, l'activité suivante sur l'association du genre de texte et de sa forme cherchait aussi à démontrer cet intérêt.

Question 2 : Quem é o personagem principal do texto ?

Ici les résultats étaient plus encourageants, l'apparition de la forme a changé la réponse de 12 élèves. Cependant, nous pensons que plus que la forme ou le genre de texte, c'est l'image qui a permis à ces 12 élèves de trouver la bonne réponse. En effet, l'image principale de la publicité était deux personnages m&ms. Cette question ne permet donc pas de remplir l'objectif, cependant, elle va dans le sens de la 2ème séquence sur le paratexte : l'image aide à comprendre le contenu.

Question 3 : O que você precis fazer para ganhar 10 000€ ?

Ici seules 4 réponses ont changé après avoir vu le texte mise en forme. Mais contrairement à la question 1, pour ces 4 élèves il semble que voir le texte en forme ait aidé à mieux comprendre.

Synthèse : ont-ils aimé l'activité ?

Les résultats sont assez mitigés ne nous donnant pas beaucoup d'indications quant à la réussite de l'activité.

4.1.2.2 Objectif 2 : Définir la notion de genre de texte

La synthèse nous montre clairement que cette notion n'a pas été acquise. Peut-être cela aurait été différent si nous avions eu le temps de finir la séance 7 avec une définition claire et finie. C'est la 4ème question de la synthèse qui nous le montre : « o que um "tipo de texto" ? Dê exemplo de tipo de texto (ex : carta, bilhete...) » D'abord, seul un groupe de quatre filles a répondu sans mon aide (ex : annexe 13 et 14). Leurs réponses étaient ainsi : « é um texto que copoem com

varias coisas tipo representar coisas que acontecem », ou encore « o texto acontece assim ele fala que (apresenta as coisas e demonstra) e etc », avec l'idée redondante de représenter/présenter et/ou démontrer des choses. Nous en déduisons que ce groupe a confondu tipo de texto avec ou texto informativo ou anúncio (publicité) ou aviso. Ensuite, malgré l'aide fourni, certains n'ont réussi qu'à donner des exemples sans donner de définition. D'autres ont donné une définition de anúncio (publicité). Seule une petite minorité a parlé des éléments qui composent chaque genre de texte.

4.1.2.3 Objectif 3 : Apprendre à reconnaître les genres de texte à travers leurs formes et les éléments qui les composent

Pour atteindre cet objectif, nous avons mis en place plusieurs activités, dont quelques activités en autonomie que peu ont faites. La première question de l'activité sur la publicité m&ms allait aussi dans ce sens comme nous l'avons vu. La première activité principale est le jeu d'association de la forme du texte avec son genre. Nous n'avons pas d'autre trace que notre carnet de bord pour cette analyse. Comme nous l'expliquons dedans, cette activité s'est assez mal passée, pour finir avec seulement quelques participants. Nous avons cependant remarqué une certaine progression. Au début, ils n'arrivaient pas du tout à les associer, et semblaient essayer de deviner au hasard, sauf pour certaines filles. A la fin, ceux qui participaient encore y arrivaient plutôt bien. La question est de savoir si c'est parce qu'il y a eu une véritable progression. Cependant, nous émettons trois hypothèses qui peuvent réfuter cette théorie d'une progression :

- au début ils n'arrivaient pas à déchiffrer les formes présentées ce qui les a freinés ;
- la diminution des participants n'a laissé que ceux qui étaient intéressés et y arrivaient ;
- à la fin, avaient-ils mémorisé l'association sans comprendre ce qu'elle voulait dire ?

La deuxième activité principale était la création d'une publicité. En effet, nous voulions leur apprendre à reconnaître un exemple concret, car les enfants comprennent toujours mieux en concrétisant. Le but de l'activité était de fixer la notion de publicité et de comprendre comment ce genre fonctionnait. Puis à partir de

cet exemple, nous voulions construire une définition de 'genre de texte'. Comme nous l'avons vu, cette dernière partie de l'activité n'a pas fonctionné.

Nous pensons que la notion de publicité est plus claire qu'avant pour eux. En effet, à la fin du cours nous avons regardé les créations de chacun et remarqué qu'il y avait confusion entre aviso et anúncio. Nous avons donc revu à la fin ces deux termes en contraste. Pour vérifier qu'ils avaient bien compris, nous avons repris les créations et avons demandé pour chacune s'il s'agissait d'un aviso ou d'un anúncio. Ce n'est pas par les éléments ou la forme du texte qu'ils ont compris la différence, mais par la fonction de celui-ci.

La synthèse quant à elle, nous montre que la notion de publicité n'est pas si claire que ça. Voici quelques exemples tirés des synthèses de ceux qui ont défini anúncio au lieu de tipo de texto :

- « é que quando tem coisas novas e eles passa na tv ou na parede »
- « é um tipo de informação sobre... » → il n'a pas fini sa phrase et l'a barrée
- « representa uma forma como se expresso tipo informar as pessoas o que falo o texto »

Nous pouvons dire que cet objectif n'a été rempli que partiellement et pas au même degré pour tous.

4.1.2.4 Bilan de la séquence 2

La dernière question sur une échelle de 1 à 5 était : quand vous lisez un texte, savoir le genre de texte vous aide-t-il à comprendre le contenu ? Presque tout le monde a répondu 3 ou 5. Mais comment comprendre cette question si on ne sait pas ce qu'est un genre de texte ? Nous imaginons donc que la majorité ont répondu au hasard, ont mal compris la question ou ont répondu 5 pour nous faire plaisir. Ce qui nous amène à penser que cette séquence semble n'avoir rien apporté aux élèves. Ils ne comprennent pas beaucoup mieux ce qu'est un genre de texte et quel est l'intérêt de le reconnaître pour mieux comprendre le texte. Nous sommes revenues sur cela dans la séquence 4 sur la fable, nous verrons donc si à la fin du projet les élèves auront mieux compris.

4.1.3 Séquence 3 : le paratexte

Cette séquence est elle aussi composée de 3 séances, dont une s'est déroulée à la bibliothèque. L'objectif principal était que les élèves puissent utiliser le paratexte pour comprendre celui-ci. Pour cela nous avons visé des sous-objectifs :

- leur montrer que le paratexte aide à comprendre le texte, en particulier le titre, les images et la couverture ;
- savoir où localiser le paratexte.

Pour vérifier si les objectifs ont été atteints, nous allons nous baser sur le carnet de bord, les histoires faites à partir d'affiches de film et les questionnaires, en particulier la synthèse. La synthèse finale est sur le même modèle que pour la séquence 2 : questions « j'aime, je n'aime pas » sur les activités principales faites en classe, puis des questions « est-ce que tel chose aide à comprendre » sur une échelle de 1 à 5. Nous n'avons pas mis de question pour définir le paratexte car voyant la difficulté que nous avions à leur apprendre celle de genre de texte, nous avons préféré ne pas définir paratexte. Par rapport à la 1ère séquence, nous avons trouvé qu'ils avaient répondu plus sérieusement aux questions leurs demandant s'ils avaient aimé ou pas les activités. Nous en déduisons donc que les réponses aux questions suivantes peuvent être prises plus au sérieux que lors de la 1ère synthèse. Quant aux résultats de ce sondage, ils étaient plus unanimes : les activités ont plus plut que celles de la séquence 2, en particulier celle des affiches de film et celle de la bibliothèque.

Pour atteindre ces objectifs, nous avons mis en place une première activité se concentrant sur l'image avec des affiches de film, puis une deuxième sur le titre, l'image et la couverture, avant de terminer sur le paratexte du livre en général.

4.1.3.1 Séance n°9 : analyser une image

La première activité consistait à inventer l'histoire et le titre d'un film en se basant sur son affiche dans des langues aux systèmes d'écriture différents. Le but était de leur montrer qu'une image donnait déjà beaucoup d'informations, mais aussi que l'imagination comblait les vides, permettant d'interpréter l'image. Nous avons rajouté une deuxième étape la séance d'après qui consistait à associer l'affiche avec le titre traduit en portugais. Tout le monde n'a pas fait cette étape car elle se trouvait

dans les activités en autonomie. Ce qui nous a surpris c'est qu'en plus de l'image, certains groupes se sont aussi servis du titre dans ce qu'il pouvait en deviner, comme en (annexe 20) où ils ont utilisé « astérix » en russe pour définir le peuple présent sur l'image, ou en (annexe 21) avec celles qui ont deviné que « azur et asmar » en russe était le prénom des héros. Nous pensons que tous ont bien exploité l'image pour créer leur histoire. Par contre, nous ne sommes pas sûre qu'ils en aient intégré que l'image aide à comprendre.

4.1.3.2 Séance n°10 : titre, image et couverture

Pour la deuxième activité nous avons choisi un texte d'Euro-mania expliquant que la coccinelle mangeait des pucerons. Le choix du thème a beaucoup plu aux élèves, et était plus ou moins en lien avec ce qu'ils faisaient avec une autre professeure sur l'alimentation. De plus, la première phrase à deviner était assez transparente. Un des points positifs est dans la réussite de l'exercice d'IC pour ceux qui ont réussi à suivre.

Cependant le texte lui-même a posé problème. La première question portait sur le genre du texte. Or le genre de texte était assez difficile à reconnaître, seulement 3 élèves sur les 14 copies utilisables ont répondu par le nom d'un genre de texte (et pas visual, informativo ou rien). La troisième question portait sur le titre : « Le sais-tu ? ». D'abord le titre n'était pas très évocateur. De plus à l'oral, nous l'avons mal traduit dans un premier temps et quand nous nous sommes corrigée, il était trop tard : les élèves n'ont pas compris sa traduction. Ensuite cette question était mal placée puisque le titre pouvait aider à déterminer le genre de texte si on savait déjà dans quel type de livre se trouvait le texte. La cinquième question était de savoir si la couverture les aidait à mieux comprendre le texte. 8 élèves n'ont ou pas compris la question, ou répondu non. Parmi les 7 « oui », 2 justifications semblent indiquer qu'ils n'ont pas compris la question (ou que nous ne les avons pas compris) et 3 ne sont pas justifiés (donc, peut-être que certains n'ont pas compris la question). Pour la sixième question, en enlevant les quelques élèves qui n'ont presque rien compris et/ou suivi depuis le début, 4 ont compris que l'animal concerné par la phrase était une coccinelle, sauf que l'image les a induit en erreur, et 3 d'entre eux a pensé que la coccinelle mangeait des feuilles à cause de l'image. 2 des élèves ont quant à eux généralisé la question au lieu de parler du texte : « com a imagem ajuda

a ilustrar o tipo de texto » ; « sim, sem a imagem algumas pessoas nao entendem e algumas conseguem ». Ce qui démontre chez eux une certaine compréhension du but de l'exercice. Démonstration qui se retrouve aussi chez une élève dans la dernière question demandant leur opinion : « esse texto representa uma coisao tipo : figura para ver se nos entendemos ». Les autres ont jugé soit difficile, soit intéressante. Il y a eu 3 réponses positives (interessante, legal et divertido) et 6 personnes qui ont écrit qu'ils n'avaient pas très bien compris. Ces résultats se retrouvent à quelque chose prêt dans la synthèse quand nous leur demandons s'ils ont aimé l'activité.

4.1.3.3 Séance n°11 : Détectives bibliothécaires

La troisième activité s'est déroulée dans la bibliothèque, nous avons préparé un questionnaire leur demandant de chercher des éléments du paratexte. Le but était de leur faire toucher et découvrir le livre autrement (surtout pour ceux qui ne lisent pas souvent), et de leur montrer où l'on pouvait trouver les différents éléments du paratexte. Nous pensons que cette démonstration a plutôt bien réussi, puisque dans la synthèse 3 élèves ont manifesté avoir aimé découvrir des choses sur le livre, et 2 apprendre des choses (quoi exactement, nous ne sommes pas sûre, mais nous imaginons qu'il s'agit du paratexte ou d'information sur les livres). Les deux dernières questions leur demandaient de deviner ou trouver de quel genre de texte il s'agissait, et surtout ce qu'ils pouvaient déduire sur le contenu du livre avec les éléments du paratexte récoltés. Toutes les questions n'étaient pas forcément claires pour eux mais nous les leur avons expliquées quand nous passions vérifier le travail de chacun. La plupart ont eu du mal à trouver la date et le lieu de publication, et à notre grande surprise plusieurs livres n'avaient pas de sommaire.

La seule question que je n'ai pas corrigé avec eux est la dernière que nous allons maintenant analyser, car elle répond à : après un repérage, sont-ils capables de trouver des informations sur le contenu ? Parfois, nous avons retrouvé des déductions dans l'avant-dernière question plutôt que la dernière. Voici les résultats, en sachant que parfois un élève peut compter deux fois s'il a donné deux éléments différents : 5 ont appris quelque chose sur les personnages, 2 sur l'intrigue, 4 sur le thème du livre. Pour ceux-là, il semble logique de penser qu'ils ont compris que le paratexte aidait à comprendre le livre. Peut-être manquait-il d'explicite. Les autres

ont donné des informations sur le livre mais pas son contenu (opinion, positive, conclusion sur le paratexte etc.).

Quand ils avaient fini l'activité et la synthèse, ils pouvaient soit faire une activité en autonomie soit lire un livre. La plupart ont choisi la dernière option, lassé des activités en autonomie. Nous pensons que c'est important, car dans une optique de travail de la lecture, il est important de donner le goût de lire aux apprenants.

Nous allons maintenant passer à l'analyse de la synthèse qui va effectivement nous confirmer si oui ou non nous leur avons prouvé que le paratexte aide à comprendre le texte.

4.1.3.4 Ce que dit la synthèse

Nous avons déjà utilisé la première série de question pour notre analyse des activités, nous allons maintenant analyser la deuxième qui permet de voir si les activités ont bien eu l'effet désiré. La deuxième série de questions concernait les éléments travaillés en classe (les images, le titre et la couverture), toujours sur une échelle de 1 à 5. Voici un échantillon des réponses récoltées.

Quando você está lendo um texto, o título ajuda você a entender melhor o conteúdo ?

QUADRO 2 – RÉPONSE À LA QUESTION 1

Réponse	5	4	3
Nombre d'élève sur 13	4	2	7

Dans l'ensemble ils sont tous d'accord sur le fait que le titre aide, au moins un peu. Nous aurions peut-être pu améliorer ces résultats si, dans l'activité sur la coccinelle, le titre avait été plus parlant. Ces résultats quant au titre se confirment dans l'analyse de la séquence 4.

Quando você está lendo um texto, as imagens ajudam você a entender melhor o conteúdo ?

QUADRO 3 – RÉPONSE À LA QUESTION 2

Réponse	5	4	3
Nombre d'élève sur 13	7 + « mais dans le livre que j'ai pris il n'y avait pas d'image »	1	4

La majorité pense que l'image aide beaucoup et seule une personne pense que l'image n'aide pas vraiment à comprendre le texte. Les résultats sont en

conformité avec le temps passé sur l'image (séance avec les affiches de film et la coccinelle).

Quando você está lendo um texto, a capa ajuda você a entender melhor o conteúdo ?

QUADRO 4 – RÉPONSE À LA QUESTION 3

Réponse	5	4	3
Nombre d'élève sur 13	4 + « mais le livre que j'ai pris n'avait pas d'image sur la couverture »	1	4

Les résultats sont plus mitigés pour cette question, ce qui nous paraît normal, car il est moins évident que la couverture du livre aide à la compréhension. L'activité de la coccinelle, n'a pas été très efficace car trop complexe.

Parmi ces copies, nous avons remarqué que 4 des élèves avaient répondu 5 à toutes les questions, un seul a rajouté des commentaires présents dans les trois tableaux. Ils nous montrent que certains auraient pu penser que ces questions ne concernaient que l'exercice fait le même jour *detectivos bibliotecarios*.

Dans tous les cas, ces questionnaires nous laissent à penser que la séquence sur le paratexte est un plus grand succès que celle sur les genres de texte, même si elle n'a pas eu l'effet escompté sur tous les élèves. De plus, même si l'objectif principal n'est pas rempli à 100 %, d'autres aspects positifs sont ressortis, comme leur avoir montré qu'ils pouvaient comprendre un peu de français dans l'exercice de la coccinelle, ou la découverte du livre autrement.

4.1.4 Séquence 4 : la fable

Cette séquence est composée de deux séances. L'objectif principal était de montrer aux élèves l'utilité de ce qu'ils avaient appris sur les genres de texte et le paratexte. Finalement, nous avons écourté la partie dédiée au paratexte, car seul le titre dans le texte en espagnol a servi. Nous sommes parties sur la base d'un titre et d'une image pour l'atelier d'écriture. De plus, ayant vu que la séquence sur les genres de texte n'avait pas atteint l'objectif, cette séquence aura plus servi de rappel que d'approfondissement pour les genres de texte. Ainsi, les sous-objectifs qui composent la séquence comme elle a été faite sont, dans l'optique de comprendre le genre de la fable pour pouvoir comprendre et écrire avec ce genre :

- définir le genre de la fable ;
- utiliser ce genre pour comprendre un texte court en langue proche ;
- comprendre le fonctionnement de ce genre et le réinvestir.

Pour cela, la séance n°12 est basée sur la compréhension d'une fable en espagnol, un exercice purement d'IC ; et la séance n°13 sur un atelier d'écriture. La nouveauté de cette séquence a été que nous entrions dans un genre de texte beaucoup plus écrit que visuel, et assez long. Les documents sur lesquels nous allons baser l'analyse sont le carnet de bord, les questionnaires à réponses ouvertes sur la fable en espagnol, et leurs écrits ; cette fois-ci il n'y aura pas de synthèse, puisque la synthèse du projet arrive tout de suite derrière.

4.1.4.1 Objectif 1 : Définir le genre de la fable

Au début du cours nous avons demandé aux élèves de définir la fable et avons écrit cette définition au tableau. Nous avons apporté un livre de fables et nous voulions examiner le paratexte (sommaire, image etc) pour en déduire ce qu'était une fable. Et enfin, nous devions finir par une correction de la première définition donnée. Finalement, nous avons écourté cet exercice car certains élèves savaient très bien ce qu'est une fable et avait parlé de tous les éléments que nous attendions. Nous pensons maintenant avec du recul que ça a été une erreur car nous sommes allée trop vite pour ceux qui découvraient ce genre.

Quand nous sommes passées à l'activité principale, la compréhension du texte, nous avons demandé, dans les questions, quels étaient les éléments qui composent une fable. Voici un tableau récapitulatif des 11 réponses exploitables :

QUADRO 5 – RÉPONSE À LA QUESTION : QUELS SONT LES ÉLÉMENTS DE LA FABLE

Éléments cités	Les personnages	La morale	Le narra-teur
Nombres d'élèves qui l'ont cité	9 dont : - 1 qui ne dit pas quel type de personnages - 7 qui précisent que les personnages parlent - 2 que les personnages se comportent comme des humains	10 dont : - 8 qui ont compris que la morale était toujours à la fin	8

	- 3 qui ajoutent aux animaux les objets, voir les plantes		
--	---	--	--

Nous voyons donc que la majorité des élèves ont repéré les éléments principaux de la fable : les personnages, le narrateur et la morale. Cependant l'emplacement de la morale n'a pas été clair, et les personnages ont été majoritairement simplifiés à des animaux qui parlent. Nous voyons aussi que beaucoup ont cité les caractéristiques de la longueur ou du public cible. Ces résultats semblent indiquer qu'ils ont assez bien compris ce qu'était une fable mais pas toujours avec une grande précision. Cependant nous émettons un doute. En effet, cet exercice a été fait juste après avoir donné la définition au tableau, ainsi nous pouvons penser que certains ont juste recopié cette définition sans forcément la comprendre. Nous allons expliquer pourquoi nous le pensons plus en détail dans le sous-objectif 3/comprendre le fonctionnement de la fable et le réinvestir.

4.1.4.2 Objectif 2 : Utiliser ce genre pour comprendre un texte court en langue proche

Cet objectif était aussi en lien avec l'activité sur la fable argentine *El tigre y el grillo*. Les questions étaient faites pour leur faire penser que le genre de texte permettait de récolter des indices sur le contenu : sur les personnages et la morale principalement. Cependant, elles n'ont pas suffi, il aurait fallu plus guider la compréhension sûrement, car les élèves n'ont, au début, pas compris la fable. Nous pouvons le voir grâce à la question 6 qui leur demandait de dessiner le texte. Sur 12 réponses, tous ont dessiné au moins 2 animaux. 2 ont dessiné le grillo et le tigre, ainsi que les animaux dont ils avaient compris le nom. Dans ces copies-là, il est difficile de savoir qui sont les personnages principaux.

Les 10 restants n'ont dessiné que 2 personnages. Parmi eux, 3 ont dessiné un lion et non un tigre et un dernier a dessiné un insecte avec des ailes à la place du grillo (à moins qu'ils ne sachent pas dessiner le grillo). Sûrement ces derniers n'ont pas utilisé le paratexte pour répondre puisque les 2 personnages principaux étaient dans le titre. Dans les originalités, il y a celle qui a dessiné des arbres (annexe 25), et celui qui a rajouté un extrait du texte sur la relation des deux amis « tigre amigo do grillo » (même si cette relation va changer très vite dans la fable). 2 autres ont mises une croix pour représenter l'affrontement entre les personnages, mais seulement

après que nous soyons passé derrière elles. Ce résultat est-il dû à nos questions très orientées sur les personnages? Possible. Cela nous pousse aussi à nous demander si le dessin n'était pas une bonne façon de traduire ce qu'ils avaient compris, ou que la question aurait dû préciser qu'ils peuvent dessiner le décor, des éléments d'intrigue, des informations sur les personnages et leurs relations etc. Cependant, nous pensons que, même ainsi, la plupart n'auraient pas rajouté beaucoup d'éléments. En effet, à l'heure de faire la correction orale, nous nous sommes rendu compte qu'ils n'avaient pas compris grand-chose. Ils n'ont pas fait le lien entre le grillo et les bichos picadores, et le tigre et os animais que sabem cavar, alors que la question 3 demandait de repérer les personnages principaux et la 4 de repérer les deux groupes d'animaux.

Nous les avons donc divisé en petit groupe et les avons aidé à comprendre avec des questions et en soulignant les phrases clés et plutôt transparentes de la fable. La semaine d'après, pour faire un rappel, nous avons créé une BD de 4 cases et leur avons demandé de remettre les phrases-clés dans les cases qui correspondaient. Nous sommes donc sûr qu'au final ils ont compris la fable, mais nous doutons que ce soit grâce au genre de texte ou au paratexte.

4.1.4.3 Objectif 3 : Comprendre le fonctionnement de la fable et le réinvestir

La théorie évoquée à la fin du sous-objectif « définir la fable » peut être en partie soutenu par la séance d'écriture : s'ils savent à peu près définir une fable comme nous venons de la voir, ce n'est qu'en surface pour la plupart. Une bonne partie des élèves ne comprennent pas comment fonctionne ce genre et s'articulent les éléments qu'ils ont cités dans leurs réponses. Leurs fables nous le montre. D'abord, nous avons remarqué qu'il y avait confusion entre fables et contes, car tous les élèves ont commencé leur fable par « era uma vez » (il était une fois). Aussi, le groupe de l'annexe 29 a amené une lampe magique, un élément qui n'a pas sa place dans une fable mais tout-à-fait dans un conte.

Plus important encore, comme nous pouvons le voir sur les créations (annexe 30 et 31), ils n'ont pas compris que la morale était le but de la fable, que l'histoire était là pour illustrer la morale. Nous pensons qu'ils l'ont mieux compris après les lectures à voix haute. En effet, nous avons demandé aux groupes de ne pas lire leur morale et au public de la deviner. Puis une fois que le groupe présentait la morale,

nous demandions au public si la morale correspondait à l'histoire. M.T. nous a aussi aidés en explicitant pourquoi nous leur demandions cela.

À notre sens donc, ceux qui ont le mieux réinvesti leur compréhension du genre de la fable est le 1er groupe de l'annexe 32, même si la morale n'est pas explicite (ce qui arrive parfois dans les fables)

4.1.5 Séquence 5 : Synthèse et lettres aux familles

Pendant la séquence 5, nous avons fermé le projet en leur faisant compléter leur répertoire langagier des textes et langues vus en cours ; puis nous leur avons demandé d'écrire une lettre à leurs familles, racontant un peu ce que nous avons fait. Peu d'élèves étaient là, mais au vu de l'importance de ces activités, le groupe des absents est resté avec M.T. pour les faire. Nous avons pris le groupe présent la semaine d'avant et avons fait de la cuisine en utilisant une recette en français. Nous n'allons pas analyser le travail sur le répertoire langagier qui était plus une activité créative, dont le but pédagogique était de leur montrer tous ce que nous avons fait pendant ces trois mois. L'activité sur la recette de cuisine non plus ne sera pas analysée, car nous avons finalement passé assez peu de temps sur le texte et qu'il n'y a pas de traces écrites. Dans cette partie, nous n'allons donc analyser que les lettres.

Nous avons lu 10 lettres plus ou moins longues et avons tenté de synthétiser ce qui y était dit. Nous avons séparé en 4 catégories principales : ce qui concerne les langues, nous-même, les activités, ainsi que les appréciations générales sur le projet.

Concernant les langues, la plupart (8 sur 10) ont compris que nous avons fait un travail sur les langues. Un élève a même précisé qu'il aimait aborder des langues différentes à chaque cours. Mais ce n'était apparemment pas très clair pour eux quel travail sur les langues nous avons fait. En effet, 4 ont dit qu'ils avaient « appris » des langues, voir une seule langue. Si cela s'explique pour l'un d'eux qui parlait de ce que notre parente lui a appris en anglais, les 3 autres semblent dire que l'un des buts de nos cours étaient de leur apprendre le français, l'italien et l'espagnol. Nous pensons que cette confusion a commencé avant même que le cours ne commence, car avant les cours M.T. pensait que nous allions donner des cours de français. Au

final, seule une élève a parlé de « cours d'intercompréhension », cela est sûrement dû au fait qu'une des choses qu'elle a le mieux retenu de ces cours sont les stratégies d'interaction en IC énoncé lorsque notre parente est venue.

Concernant l'auteure, 7 élèves ont noté que nous venions d'un autre pays. Parmi eux un a précisé que c'était ce qu'il y avait de plus intéressant chez nous, et une autre a trouvé notre portugais un peu étrange « meio enrolado ». Parmi les 3 autres, nous en avons une qui n'a écrit qu'une phrase et ce qui rend sa lettre difficile à analyser. Au total nous avons lu 3 lettres avec des commentaires positifs à notre sujet. Un d'eux a fait une critique de nos points positifs et négatifs « ela deveria ser mais rigida ». Dans l'ensemble, nous avons ressenti que nous étions bien aimé des élèves, un point positif, car l'affectif compte beaucoup dans un apprentissage quel qu'il soit. Deux des élèves ont trouvé qu'ils avaient beaucoup appris (les deux qui s'en sortaient le mieux dans l'ensemble).

Concernant les activités, plusieurs ont été mentionnées par 6 élèves. 3 élèves parlent longuement des fables. Est-ce parce que les activités sur les fables ont eu beaucoup de succès ou parce que nous les avons faites récemment. Un peu des deux sûrement. 4 élèves ont parlé du répertoire langagier : 3 fois pour parler de celui que nous leur avons présenté (le nôtre), 2 fois de l'activité en salle informatique, 2 fois pour l'activité finale (bonequinho), et 1 fois pour parler de celui de B. L'activité finale a été décrite de façon assez détaillée les deux fois, ce qui nous semble normal puisqu'ils s'en rappelaient très bien. Aussi, une élève a décrit rapidement une liste d'activité dont l'association genre de texte avec sa forme, la création d'une histoire à partir des affiches de films et les detectivos bibliotecarios que les autres n'ont pas mentionné.

Enfin, concernant les appréciations générales, la diversité des activités proposées a rendu l'appréciation mitigée. Nous avons 3 appréciations positives, dont une qui a aimé changer d'activité chaque semaine. Une autre élève a été plutôt positive en écrivant que plusieurs activités étaient bien. Cependant, cette même élève, ainsi qu'une autre ont écrit qu'elles n'avaient pas compris toutes les activités.

4.2 LES OBJECTIFS SONT-ILS ATTEINTS ?

Après avoir analysé chaque séquence, nous allons voir s'il répond aux objectifs visés.

4.2.1 Objectif principal : Améliorer les compétences en compréhension écrite

L'objectif principal était d'améliorer les compétences en compréhension écrite des élèves grâce à un travail sur les genres de texte et le paratexte. Les résultats semblent montrer que le projet n'a pas réussi sur ce niveau-là. Pour le genre de texte, nous avons vu dans la séquence 2 et 4 que la notion de genre de texte et la logique interne d'un genre et l'utilisation de ce genre dans la compréhension n'étaient pas acquis. Pour le paratexte, les résultats de la séquence 3 sont un peu plus positifs, mais l'utilisation du paratexte ne semble pas être une généralité pour tous comme nous pouvons le voir avec le titre dans la séquence 4. De plus, nous ne savons pas si c'est notre travail qui a changé leur avis sur l'utilité du paratexte ou s'ils le pensaient déjà avant.

4.2.2 Objectif secondaire 1 : Donner confiance quant à leur capacité à aborder et comprendre d'autres langues

Voyons maintenant les objectifs secondaires. Ils sont tous les trois très liés les uns aux autres. Le premier était de leur donner confiance quant à leur capacité à aborder et comprendre d'autres langues. La première rencontre avec les élèves nous a montré que tous n'avaient pas peur d'aborder les langues, et que la plupart avaient de la curiosité envers les langues. Malgré le manque de donné, nous pensons que notre projet a eu une influence sur cette mise en confiance, même si pas autant que nous l'aurions voulu. A beaucoup de moments nous avons tenté de travailler cet aspect, surtout dans la première séquence. En effet, nous considérons qu'un travail en langues étrangères ne peut bien se faire que si les apprenants se sentent en confiance. Nous avons donc tenté de commencer d'entrer en douceur dans les langues étrangères à travers leurs présences dans la

langue des élèves, et de finir par le plus dur : lire un texte entier en espagnol (la fable).

La séance 2 a moyennement réussi puisqu'ils ont parfois eu du mal à identifier les mots d'origines étrangères, mais ont quand même compris que ce genre de mots existait. La séance 3 a des résultats très bons pour l'espagnol, mais cela ne nous avance pas beaucoup puisque nous avons vu lors de la 1ère rencontre qu'ils savaient déjà qu'il était possible de comprendre l'espagnol. Pour le français et l'italien, cet exercice n'a que moyennement fait effet puisqu'ils n'ont compris au final qu'assez peu de mots sur les 3 phrases. La séance 4 a été un échec sur ce plan, car malgré les exemples de ce qu'on pouvait mettre dans le répertoire que nous leurs avons donné, ils n'ont pas compris ce qui était demandé et n'ont pas su qu'écrire sur la fiche qu'ils devaient mettre dans le répertoire. Cependant la séance n°5 a un peu rattrapé la n°4, car tous ont mis au moins trois langues différentes dans leur répertoire.

Durant les autres séances, la confrontation à différentes langues a aidé dans ce sens. Pour les affiches de film par exemple, certains groupes ont deviné en partie ce qui se cachait derrière les lettres russes. Pour l'activité de la coccinelle, avec les deux phrases en français à deviner : tous ceux qui ont participé ont compris au moins quelques mots, parfois même la première phrase en entier. Les activités sur la visibilité du texte devait aussi aider à remplir l'objectif, mais les résultats de cette séance nous montre que cette activité n'a pas vraiment participé à les mettre en confiance sur leur capacité de compréhension. Surtout qu'ils n'ont pas tous très bien vu l'intérêt du genre de texte pour la compréhension du texte.

Après tout cela nous sommes passées au niveau supérieur avec la fable en espagnol. Nous pensions que cet exercice aurait pu avoir l'effet contraire, car, ils n'ont pas compris tout de suite après les questions écrites. Mais B nous a dit qu'ils étaient fiers de savoir lire en espagnol même s'ils n'y arrivaient pas à l'oral. Notre travail sur la compréhension en petit groupe, et la création de la BD semble donc avoir rattrapé l'activité écrite.

Nous espérons que l'activité du bonequinho pour remplir leur répertoire les a aussi aidés en leur montrant la diversité des langues qu'ils ont abordées avec nous. Cet objectif est donc atteint pour aborder les langues mais pas forcément à les comprendre, à part pour l'espagnol.

4.2.3 Objectif secondaire 2 : Ouvrir l'esprit sur le monde

Le deuxième objectif secondaire était d'ouvrir l'esprit sur le monde à nos élèves. Dans l'ensemble, c'est aussi plutôt une réussite, même s'il manque sûrement un peu de réflexion interculturelle, de mise à distance avec leurs propres systèmes de référence dans nos cours.

Quand nous parlons d'ouvrir sur le monde, il y a deux sens à cela. Le premier est de montrer que le monde et les langues étrangères sont à leur portée. Nous l'avons fait d'abord grâce au répertoire langagier qui leur a montré dans la séance 5 qu'ils avaient déjà des connaissances en d'autres langues. Ensuite, en leur montrant qu'ils peuvent comprendre une langue qu'ils ne connaissent pas (IC), car comprendre, c'est avoir accès à l'information. Nous venons cependant de voir que pour la compréhension comme accès au monde ce n'était pas encore ça, même s'il y avait du progrès depuis le début de l'année. Cependant nos élèves ont apprécié de travailler sur des langues étrangères, et une élève avait même manifesté de l'intérêt pour ce qu'elle avait appris en interaction en IC. Cela nous prouve qu'il y a au moins une volonté d'ouverture à l'Autre. Et cette accessibilité ne passe pas que par les langues étrangères, mais dans leur propre langue et culture. Ici, c'est la séance sur les emprunts qui y a sûrement le plus contribué. Cette séance montrait dans leur quotidien et dans différents contextes (domaine de la cuisine et du sport, dans des genres comme la publicité et la chanson) il y avait déjà des bouts de chaque partie du monde. C'est ce que nous leur avons montré même si nous avons vu qu'ils ne saisissaient pas forcément très bien ce qui faisait partie de leur propre culture et ce qui avait été adopté par leur culture.

Le deuxième sens d'ouvrir est faire découvrir de nouveaux horizons. Dans ce sens, rien que notre présence en tant que professeur venu d'un autre pays a contribué à atteindre l'objectif. M.T. nous a dit qu'ils n'avaient pas l'habitude de travailler ainsi, que nous avons fait découvrir une autre façon d'aborder les langues et le portugais. Cela nous a pris à tous, élèves comme professeur un temps d'adaptation long, mais a contribué à faire découvrir une autre culture de la pédagogie aux élèves. D'un point de vue plus personnel, la séance où ils ont découvert notre répertoire langagier leur a aussi montré d'autres choses. Les monnaies hongkongaises et européennes que nous avons les ont particulièrement intéressés. En parlant d'horizons différents nous leur avons aussi

fait découvrir beaucoup de langues très différentes les unes des autres, mais pas dans le détail. Cette découverte d'autres langues les a marqués. Prendre des textes entiers y a aussi contribué culturellement parlant, puisqu'à part les genres de textes assez similaire. Ils ont aussi été confronté à des textes tels la fable, qui est un genre très européen à la base, et certains aux petits jeux d'Euro-mania parmi les activités en autonomie.

Aussi l'entrée dans la classe d'une autre française ne parlant pas la langue leur a fait découvrir que l'on pouvait communiquer autrement (à travers l'IC, les schémas ou l'anglais). Et nous en venons à notre dernière définition d'ouvrir dans le sens apprendre à accepter la différence. Si nous ne l'avons pas travaillé, nous pensons qu'au moins accepter que l'autre ne parle pas sa langue ou la parle de façon étrange est un départ. Comme nous pouvons le constater dans la lettres d'un des élèves qui a écrit que nous parlions un portugais « meio enrolado, mas da pra entender ».

Leur ouvrir l'esprit sur le monde est donc plutôt un objectif atteint. La question est de savoir si cette ouverture va en rester là, ou n'est que le début pour nos élèves. Le dernier objectif, développer la curiosité, est peut-être la clé pour que les élèves continuent à s'intéresser à l'Autre.

4.2.4 Objectif secondaire 3 : Donner envie de découvrir et de lire

Enfin, le dernier objectif secondaire était de leur donner l'envie de lire et de découvrir. Nous sommes plus mitigées sur ce point, qui nous semble aussi plus difficile à évaluer de façon formel. Nous avons constaté une certaine curiosité envers les langues durant la première rencontre lorsque nous avons demandé quelle langue ils voudraient apprendre. Aussi, une partie des élèves a manifesté une certaine curiosité à l'égard de la langue et culture de l'auteure dès le début. Ils apprécient d'apprendre et de découvrir comme le montre leur avis sur la séance à la bibliothèque « foi uma forma de cada um descobrir coisas do livro », ou leur intérêt envers le sujet des insectes carnivores « fala das caracteristicas do animal ». Cependant nous ne pensons pas que notre projet ait plus développé leur curiosité et envie d'apprendre.

Il en est de même pour leur envie de lire. Nous pensons que la découverte du livre autrement dans la bibliothèque et la mise à disposition de livre dans les

activités en autonomie leur a donné l'occasion de lire dans un quartier pas toujours favorable, mais pas de là à leur donner envie de lire plus qu'avant.

4.2.5 Bilan de l'analyse

Pour atteindre nos ambitieux objectifs, il aurait fallu un projet à leur mesure. C'est d'autant plus vrai que tous les participants à ce projet ont mis un peu plus d'un mois à s'adapter. De plus, d'autres éléments sont à prendre en compte. Notre manque d'expérience et de préparation en amont nous aura valu bien des surprises, notamment un problème de discipline qui aura ralenti le travail en classe.

Malgré cela, plusieurs points positifs sont à souligner.

D'abord, l'évolution de nos relations et de notre travail s'est fait sentir. Même si la 1ère et 2ème séquence se sont dans l'ensemble assez mal passées, ce n'est pas le cas des trois dernières. Nous avons constaté cette évolution d'abord dans l'ambiance de classe, qui était un peu plus disciplinée à partir de la séance n°9. Ensuite dans les synthèses et les lettres qui nous montre que les activités ont plus plû aux élèves. Et enfin dans les résultats. Cette évolution s'est fait sentir aussi avec M.T. : quand elle a commencé à comprendre comment nous fonctionnions, sa participation pendant les cours est devenu plus active : elle a fait des propositions d'activités, nous a aidé à reformuler certaines phrases et la dernière séance elle a même pris en charge une partie de la classe. Nous lui avons donné des idées pour aborder les langues étrangères et le portugais à l'avenir, et elle nous a dit qu'elle ferait quelques petits rappels de temps en temps avec les élèves au cours de l'année.

De plus, si les objectifs au niveau de la lecture et des savoirs-être ne sont pas atteints, les deux autres le sont. En particulier l'ouverture sur d'autres langues à travers divers contextes, activités et genres de texte, souvent en lien avec leur quotidien. Certaines activités étaient trop complexes, mais d'autres ont été plus marquantes pour les élèves comme avec la fable, la salle informatique ou la bibliothèque. Nous leur avons aussi donné l'opportunité d'avoir accès à des lieux de l'école desquels ils n'ont pas l'habitude.

Au niveau affectif, la relation entre nous et les élèves étaient bonne, comme le montre certaines des lettres des élèves, et malgré quelques passages

difficiles nous avons beaucoup aimé travailler avec eux. En prenant en compte cette analyse, nous avons mis au point en annexe 40 une version améliorée du projet.

Nous concluons donc ce chapitre en rappelant que cette analyse est principalement le fruit de notre interprétation, et fut éclairé par les copies rendus par les élèves et les remarques de M.T., B et de notre orientador de l'UFPR. Notre analyse manque donc peut-être de recul étant donné l'implication que nous y avons, mais nous avons tenté de la faire en toute honnêteté. Mais, après tout, toute analyse et le fruit de l'interprétation de son auteur, et tout lecteur interprétera, à son tour, ce mémoire à travers le prisme de sa subjectivité.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nous commencerons cette conclusion par un rappel du contenu de ce mémoire, avant de parler de ce que ce projet a apporté à ses acteurs, et finirons par une ouverture sur les enjeux de l'IC dans le contexte scolaire brésilien.

Nous avons commencé ce mémoire avec le cadre théorique de notre recherche décrit dans le chapitre 1. Ce cadre devant nous guider dans la recherche de solutions possibles pour influencer la manière de lire d'un groupe de préadolescents brésiliens, vers une lecture globale et interprétée. Pour cela nous avons mis en place un projet pédagogique de trois mois, décrit dans le chapitre 2. Le dernier chapitre, quant à lui, a été consacré à l'analyse du projet qui devait, en se fondant sur notre recherche et nos théoriques, articuler IC et apprentissage de l'utilisation du genre de texte et du paratexte pour la compréhension écrite.

Nous avons vérifié que le développement final du projet était viable. Même s'il n'a pas atteint tous les objectifs que nous avons fixés, les activités ont aidé le groupe de préadolescents à mieux comprendre différents textes, à analyser les éléments qui accompagnent le texte. En plus, ils se sont habitués à travailler avec plusieurs langues. Pourtant, nous comprenons les limites que le projet a rencontrées et nous pensons qu'avec des modifications méthodologiques et sur la mise en place un professeur/chercheur pourrait nettement améliorer le projet et aborder des problématiques que nous n'avons pas approfondies. En effet, nous constatons l'importance de donner une continuité à ce genre de projets pour avoir un vrai impact sur la façon de lire de préadolescents; cela permettrait un réel approfondissement des stratégies que nous voulions développer chez nos élèves. Finalement, il faudrait ainsi un suivi plus régulier de chacun d'eux pour mieux connaître son contexte personnel et sa progression au cours.

Nous tenons toutefois à rappeler les aspects positifs de cette expérience. Tout d'abord, pour nos élèves, cette intervention dans l'école a été l'occasion de rencontrer une autre réalité, et il en ait de même pour nous. Avoir la chance d'entrer dans une école brésilienne a été la découverte d'une autre facette du Brésil, bien différente du milieu universitaire dans lequel nous baignons au quotidien. Cette intervention a été très riche, et nous avons beaucoup appris, notamment sur la réalité pratique de l'enseignement dans une classe. Nous

aimerions nous diriger à l'avenir vers la conception pédagogique. Nous avons ici vu à quel point la réalité sur le terrain peut modifier l'idée que l'on se fait quand on conçoit une formation. Il nous semble maintenant plus que jamais essentiel de savoir quelle est cette réalité si l'on veut concevoir de bons outils pédagogiques et de bonnes formations, réalistes et cohérents.

Pour revenir aux autres acteurs, notre projet a fait découvrir aux élèves comme à la professeure qui nous a suivie une autre manière d'aborder l'apprentissage/enseignement, les langues étrangères et leur propre langue. Nous avons d'ailleurs conclu que certains objectifs secondaires; notamment ceux « d'ouvrir leur esprit au monde » et « prendre confiance quant à leur capacité à aborder et comprendre d'autres langues » ont été, au moins partiellement, atteint, et cela grâce à l'usage de l'IC.

Pour nous, l'IC pose de nombreux enjeux à l'école dans le contexte brésilien. A l'école tout d'abord, car pour l'instant l'IC non-spontanée est un sujet qui ne touche que les universitaires et les intéressés, qui ont généralement un haut niveau d'éducation par rapport à la moyenne de la population. La faire rentrer dans l'école, c'est toucher un public qui n'en aurait peut-être jamais entendu parler sinon ; c'est donc toucher le commun des mortels. Car malgré l'impression que notre environnement social peut nous donner, au Brésil comme en France, tout le monde n'accède pas à l'université ou aux études supérieures, loin de là.

Aussi, les enfants et adolescents sont un public très spécial, car ils construisent leur identité. Les approches plurielles ont la particularité d'ouvrir les apprenants sur la diversité, tout en mettant en valeur leurs propres langues et cultures. Cela est important pour que l'enfant perçoive ses origines comme une richesse et, en même temps, soit capable d'accepter et de respecter la différence. Nous considérons que c'est d'autant plus important dans la société brésilienne, par son histoire d'esclavage et de racisme encore très présent dans ce pays. Cela serait aussi important pour la France, où malheureusement on constate aussi des épisodes de racisme et xénophobie surtout dans le contexte actuel de peur du terrorisme. Il y a une tendance chez une grande partie de la société brésilienne à mettre sur un piédestal les puissances occidentales au détriment des langues et cultures de leur propre environnement ; une sorte de complexe d'infériorité. Le Brésil est pourtant un pays riche en cultures et en langues, un pays d'immigration

et de métissage. Ce genre d'approche peut changer le point de vue, prendre du recul pour aborder la langue maternelle, mieux l'apprendre et reconnaître ses qualités pour l'apprentissage de toutes les autres langues romanes.

Et en effet, les langues romanes sont tout un enjeu pour le Brésil, étant le seul pays lusophone de l'Amérique Latine, espace principalement hispanophone et en partie francophone. Ces langues officielles et hégémoniques cohabitent avec une myriade de langues indigènes et de langues de migrations (comme les italiens du Brésil et de l'Argentine). Ainsi, l'IC permet de renouer linguistiquement et culturellement les pays de l'Amérique Latine et d'établir des dialogues entre leurs citoyens. De ce que nous avons constaté lors de notre séjour, les Brésiliens ont plus tendance à vouloir se comparer et s'associer, sur le plan culturel, avec les américains (du Nord) ou avec les européens. Pourtant cet immense pays fait partie de l'Amérique Latine, et l'accepter serait un grand pas vers l'indépendance et le développement culturel et politique d'un pays plein de potentialités. En ce sens, les outils en IC peuvent sembler trop souvent euro-centrés, alors que l'IC a toute sa place en Amérique Latine qui compte la plus nombreuse communauté de locuteurs en langues romanes du monde. De ce point de vue, l'IC devient une ressource pour améliorer les conditions culturelles d'une communauté qui trouverait, dans la connaissance de l'autre, la clé pour se reconnaître.

Nous terminerons cette conclusion sur les continuations potentielles de ce projet. Tout d'abord un étudiant de notre master serait prêt à travailler une fois de plus avec le CAIC *Cândido Portinari* pour un travail certes différent mais portant toujours sur la lecture et/ou l'IC. Grâce à cette première expérience, l'école saura mieux comment accueillir et accompagner cet étudiant, et elle pourra continuer à bénéficier de nouveaux apports didactiques des langues aussi bien pour le professeur accompagnant que pour les élèves. Pour l'université, la version améliorée de l'annexe 40 pourra être utilisée en tant que matériel didactique par des étudiants en licence devant réaliser un stage d'enseignement à l'UFPR, ou pour une analyse. Enfin pour nous-même, ce projet aura été une expérience unique et très enrichissante qui nous servira à l'avenir pour concevoir des matériaux pédagogiques adaptés au public cible, et éventuellement enseigner auprès d'un public jeune.

REFERÊNCIAS

Armand, F., Maraillet, É., Éducation interculturelle et diversité linguistique, 2013. Répéré à <http://www.elodil.umontreal.ca/guides/education-interculturelle-et-diversite-linguistique/>>

Balsiger, C., Köhler, D. B., Panchout-Dubois, M., Tri de textes plurilingues, sensibilisation à différents genres de textes, identification de ces genres de textes par leur aspect « vilisible », 2014, HEP Vaud. Disponible em: <http://eole.irdp.ch/eole/eole_txts_fdl/activites.html>

Candelier, M., (ed.) Evlang – l'éveil aux langues à l'école primaire – Bilan d'une innovation européenne, 2003, Bruxelles, De Boek – Duculot.

Candelier, M., Les démarches d'éveil à la diversité linguistique et culturelle dans l'enseignement primaire, 2011. Disponible em: <<http://eduscol.education.fr/cid46536/les-demarches-d-eveil-a-la-diversite-linguistique-et-culturelle-dans-l-enseignement-primaire.html>>

Cauvet, E., Fiévet, A.-C., Brusini, P., Brunet, I., Apprendre sa langue maternelle, L'essentiel Cerveau & psycho, 2015, 19, 84-89.

Cavalli, M, Coste, D., Crisan, A., & van de Ven, P-H., L'éducation plurilingue et interculturelle comme projet, 2009, Conseil de l'Europe.

Centre Européen pour les Langues Vivantes, MARILLE. Disponible em: <<http://marille.ecml.at/Resources/tabid/1432/language/en-GB/Default.aspx>>

Chainstories, Chainstories, 2009. Disponible em: <<http://www.chainstories.eu/?id=17&L=>>

Cherem, Rammé, Pedra, & Olmo, (orgs.) Jean Jaurès e o ensino das linguas regionais da França, Didática sem fronteiras, 2014, Universidade Federal da Integração Latino-Americana.

Conseil de l'Europe, Cadre européen commun de référence, 2001, Paris : Les Éditions Didier.

Conseil de l'Europe & Centre Européen pour les Langues Vivantes, CARAP, 2011. Disponible em: <<http://carap.ecml.at/>>

Coste, D., Diversité des plurilinguismes et formes de l'éducation plurilingue et interculturelle, Notions en questions en didactique des langues – les plurilinguismes, Les Cahiers de l'Acedle, 2010, volume 7, numéro 1.

Dautzenberg, S., L'impact de l'intercompréhension sur les représentations des enfants, 2015, (Rapport de recherche de master, Université de Grenoble).

Degache, C., & Melo, S., (Ed.) L'intercompréhension, Les Langues Modernes 1/2008, Revue de l'APLV.

Degache, C., et Garbarino, S. (coord.), Intercompréhension : compétences plurielles, corpus, intégration, 2012, (Actes du colloque IC), Université Stendhal

Grenoble 3 (France). Disponible em: <<http://ic2012.u-grenoble3.fr/index.php?pg=10&lg=fr>>

Degache, C., Des pratiques spontanées aux outils numériques, Enseigner avec le numérique, 2015, (MOOC, Université de Grenoble).

Degache, C., Des outils numériques pour l'intercompréhension réceptive, Enseigner avec le numérique, 2015, (MOOC, Université de Grenoble).

Degache, C., Des outils numériques pour l'intercompréhension interactive, Enseigner avec le numérique, 2015, (MOOC, Université de Grenoble).

Délégation générale à la langue française et aux langues de France, L'intercompréhension, 2015. Disponible em: <http://www.ecml.at/Portals/1/documents/intercomprehension-2015_enligne.pdf>

Domp martin, C., Éveil aux langues et aux cultures à l'école : un triple objectif cognitif, affectif et social, L'enfant plurilingue à l'école, L'Autre, 2001, no. 35, 12,2.

Dulala, Dulala, D'une langue à l'autre, 2015. Disponible em: <<http://www.dunelanguelaautre.org/>>

Escudé, P., Janin, P., Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme, 2010, Paris : CLE international.

ESPE Languedoc-Roussillon, Comparons nos langues. Disponible em: <<http://www.reseau-canope.fr/bsd/sequence.aspx?bloc=481293>>

Euro-mania, Qu'est-ce qu'Euromania ?, 2008. Disponible em: <http://www.euro-mania.eu/index.php?option=com_content&task=view&id=11&Itemid=20>

Fauquier, J.-P., VRAL, 2013. Disponible em: <<http://apcfipublic.voila.net/vral/vralsom.html>>

Florin, A., Le développement de l'enfant, L'essentiel Cerveau & psycho, 2015, 19, 16-18.

Florin, A., Comment l'enfant se développe, L'essentiel Cerveau & psycho, 2015, 19, 20-21.

Garas, V. & Chevalier, C., Les intelligences multiples vécues à l'école, Cerveau & psycho, 2015, 68, 55-59.

Garder, H., Les intelligences multiples, La théorie qui bouleverse nos idées reçues, 2008, Retz.

Goigoux, R., Apprendre à lire - Partie 3/3, 2015. Disponible em: <https://www.youtube.com/watch?v=HgdeRy0UL_4>

Gopnik, A., Comment pensent les bébés ?, L'essentiel Cerveau & psycho, 2015, 19, 28-33.

Harris, P., Le poisson qui vivait dans un arbre, L'essentiel Cerveau & psycho, 2015, 19, 46-51.

Houdé, O., Plusieurs intelligences détectées dans le cerveau, Cerveau & psycho, 2015, 68, 46-53.

IBGE, Curitiba, 2014. Disponible em:

<<http://cidades.ibge.gov.br/painel/educacao.php?lang=&codmun=410690&search=parana>|curitiba|info%E1ficos:-escolas-docentes-e-matr%EDculas-por-n%EDvel>

IRD, EOLE, 2014. Disponible em: <<http://www.ird.ch/eole/index.html>>

IRD, Glossaire, 2014. Disponible em:

<http://www.ird.ch/eole/eole_txts_fdl/glossaire.html>

Jamet, M.-C., L'intercompréhension: de la définition d'un concept à la délimitation d'un champ de recherche ou vice versa ? Autour de la définition, Publifarum, 2010 n. 11, Disponible em: <http://publifarum.farum.it/ezone_articles.php?id=144>

Jimenez I., Brewer, S-S, & Vazquez de Castro, I. Le plurilinguisme à l'école, un véritable enjeu éducatif, 2014.

Márquez Ayllón, J. Les approches plurielles dans l'enseignement des langues parentes : une place pour celles-ci dans l'enseignement de l'espagnol au Brésil ?, 2014 (Rapport de recherche de master, Université, de Grenoble).

Matthey, M., Rapports intergroupes et exolinguisse, 2015 (cours, Université de Grenoble).

Ministère régional de l'éducation andalouse, Plan de Développement du Plurilinguisme. Mounin, G., Dictionnaire de la linguistique, Quadrige/PUF, Paris.

Nadalin, E., A leitura pela via direta: aprendendo a ler através da leitura, 2014, (Curso a distancia, DELEM, UFPR, Curitiba).

Observatoire Européen du Plurilinguisme, Ressources. Disponible em:

<http://www.observatoireplurilinguisme.eu/index.php?option=com_weblinks&Itemid=23&lang=fr>

Redinter, rede europeia de intercomprensao, Proyectos y recursos, 2009.

Disponible em: <<http://www.redinter.eu/web/proyectos>>

Robert, J.-M. Manières d'apprendre, pour des stratégies d'apprentissage différenciées, 2009, Paris : Hachette, collection F.

Serres, M., Petite Poucette, 2012, Broché: Le pommier, collection Manifestes.

Sirois, G. Quel est votre profil d'intelligences ? Cerveau & psycho, 2015, 68, 32-39.

Sousa Dos Santos, A. Étude prospective sur l'utilisation du logiciel Idéographix pour développer la littératie dans les classes d'alphabétisation au Brésil, 2014, (Rapport de recherche de master, Université de Grenoble).

Stegmann, T. D., Goethe, J. W., EuroComRom - Les sept tamis pour le plurilinguisme réceptif, 2004, Synergies Italie.

Tonnar C., Krier, M. & Perregaux, G. Ouverture aux langues à l'école : Vers des compétences plurilingues et pluriculturelles.

Union Latine, Itinéraires romans, 2012. Disponible em:
<http://unilat.org/DPEL/Intercomprehension/Itineraires_romans/fr>

Union Latine, Limbo, 2012. Disponible em:
<<http://unilat.org/DPEL/Intercomprehension/Limbo/fr>>

Université du Maine, EDIL Base, Base de données internationale de matériaux didactiques d'éveil aux langues. Disponible em: <<http://edilbase.univ-lemans.fr/>>

Université de Montréal, Elodil, 2013. Disponible em:
<<http://www.elodil.umontreal.ca/>>

Valente, S., Convergences et différences dans l'enseignement de l'Intercompréhension et du Français Langue Etrangère (FLE) conception du matériel pédagogique et expérience en contexte brésilien, 2015, (Mémoire, UFPR, Curitiba).

Vanthier, H., L'enseignement aux enfants en classe de langue, 2009, CLE international.

Vernet, S., Didactique de l'interculturel, 2015, (cours, Université de Grenoble).

Vernier, P. Le cerveau en développement, L'essentiel Cerveau & psycho, 2015, 19, 22-27.

Wikipédia, (2007) Origins of English PieChart. Disponible em:
<https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Origins_of_English_PieChart.svg>

ANEXO 1

SÉANCE N°1 – VIA TWITTER, BLATTER NEGA BANIMENTO DAS VUVUZELAS

Via Twitter, Blatter nega banimento das vuvuzelas

14/06/2010

Depois de alguns rumores dizendo que a FIFA estava planeando proibir a entrada das vuvuzelas nos estádios das partidas da Copa do Mundo da África do Sul, o presidente da organização, Joseph Blatter, negou que esteja cogitando tal ação.

“Para responder todas suas mensagens a respeito das vuvuzelas, eu sempre disse que a África (do Sul) tem um ritmo diferente, um som diferente. Eu não me vejo banindo a tradição musical dos torcedores no país deles próprios. Vocês gostariam de ver um banimento nas tradições da torcida no seu país ?, questionou Blatter, nesta segunda-feira.

O comitê organizador do Mundial da África também negou qualquer tipo de problemas com os barulhentos instrumentos. “As vuvuzelas vieram para ficar e nunca serão banidas. A história das vuvuzelas está cravada na África só Sul”, disse Rich Mkhondo, porta-voz do comitê.

Em seguida, Mkhondo também fez um pedido aos torcedores de outros países que não gostam do barulho das vuvuzelas. “As pessoas só precisam se adaptar. E visitantes, assim como vocês têm abraçado nossa cultura, por favor, aceitem a maneira que nos celebramos”, requisitou.

Disponível em : <http://www.gazetaesportiva.net/nota/2010/06/14/640557.html>

Perguntas de compreensão

1. Do que o texto está falando ?
2. Quem é Blatter ? É Rich Mkhondo ?
3. Que fato originou essa notícia ?
4. A quem Blatter escreve o mensagem “para responder[...] no seu país ?”
5. O que são as vuvuzelas ?
6. Qual é o posicionamento do presidente da FIFA em relação ao assunto tratado ?
7. Ao usar o termo "barulhentos", o jornal deixa transparecer seu posicionamento sobre as vuvuzelas ?

Pergunta nas estratégias de leituras

Favor responder essa parte com seriedade e de maneira mais precisa possível.

1. Quando você lê as perguntas ? Antes de ler o texto ? Depois ? A medida que ? Outra maneira?
2. Você lê todas as perguntas antes de responder? Responde a medida que você descobre elas? Outra maneira?
3. Se você não conseguiu responder a uma pergunta, como você reagiu? Fica sobre a pergunta até que pode responder? Deixa imediatamente para fazer outra pergunta? Outra maneira?
4. Você sabe que gênero de texto é (receita de cozinha, crônica, quadrinho, teatro...) como você sabe isso? Quando você viu que era esse gênero ?
5. Que tipo de livro é a fonte do texto (romance, jornal...) ? Como você sabe isso ?
6. Quantas vezes você lê o texto?
7. Durante o exercício, quando você lê o texto ? Antes ou depois de ler as perguntas? Antes ou depois de saber o gênero do texto? Outra maneira?
8. Se você achava uma palavra que você não conhecia, como você reagiu? Tentar entender a palavra? Deixar ela? Ler de novo a frase até entender? Outra maneira?
9. Aonde você acha a resposta na pergunta 2 “Quem é Blatter ? É Rich Mkhondo ?”
Nos extratos “o presidente da organização, Joseph Blatter, negou que esteja cogitando tal ação.” e “disse Rich Mkhondo, porta-voz do comitê” qual é o papel das vírgulas?
10. Como você sabia o que são vuvuzelas ? Qual são os indícios no texto?
11. Como você sabia a quem Blatter falava ?

Concorda que chocolate
não precisa ter forma de ovo
para ser irresistível?

**FRAPPÉ de
CREME de AVELÃ**

on comunicação

EXPERIMENTE

E boa Páscoa!

Cafeteria
**Naumann
Gepp**
desde 1885



ANEXO 3
SÉANCE N°2 – BELLE DE JOUR

Nome :

La Belle De Jour

Alceu Valença

Ah hei! Ah hei! Ah hei!
Ah! La Belle de Jour!
Ah hei! Ah hei! Ah hei!

Eu lembro da moça bonita
Da praia de Boa Viagem
E a moça no meio da tarde
De um domingo azul
Azul era Belle de Jour
Era a bela da tarde
Seus olhos azuis como a tarde
Na tarde de um domingo azul
La Belle de Jour!

Belle de Jour!
Oh! Oh!
Belle de Jour!
La Belle de Jour
Era a moça mais linda
De toda a cidade
E foi justamente pra ela
Que eu escrevi o meu primeiro blues

Mas Belle de Jour
No azul viajava
Seus olhos azuis como a tarde
Na tarde de um domingo azul

La Belle de Jour!
La Belle de Jour!

Eu lembro da moça bonita
Da praia de Boa Viagem
E a moça no meio da tarde
De um domingo azul
Azul era a Belle de Jour
Era a bela da tarde
Seus olhos azuis como a tarde

Na tarde de um domingo azul
La Belle de Jour!

Belle de Jour!
Oh! Oh!
Belle de Jour!

La Belle de Jour
Era a moça mais linda
De toda a cidade
E foi justamente pra ela
Que eu escrevi o meu primeiro blues

Mas Belle de Jour
No azul viajava
Seus olhos azuis como a tarde
Na tarde de um domingo azul
La Belle de Jour!
Ah hei! Ah hei! Ah hei!
Ah hei! Ah hei! Ah hei!

Perguntas

1. Que tipo de texto é esse? Como você soube identificar que tipo de texto é esse?
2. Você encontrou palavras de outra língua na letra da canção ?
3. Há uma expressão que se repete no texto, por que o autor usa essa expressão ? O que você acha que tem a ver com o resto do texto?

SÉANCE N°2 – PUBLICITÉS 2 À 4

Evento Cultural e Gastronômico da ACENBI

23ª Festa do SUSHI

23 ACENBI Sushi Matsuri

Sorteio





Yakisoba



Sashimi / Temaki



Udon



Show



Diversas Atrações

Ikebana • Oshibana-e • Bonsai • Sorteio de Prêmios

Danças • Taiko • Shows • Parquinho de Diversão

Informações
(19) 3834.2584
www.acenbi.org.br

17/08/2013

Almôço 12h – 15h e Jantar 18h – 23h

Entrada Franca

Local: Pavilhão da Viber - Indaiatuba SP

Doação de Alimento

Doe 1 Kg

de Alimento não perecível

A arrecadação será enviada a entidades assistenciais através da FUNSOOL.

Patrocinador Oficial



Patrocinador



Patrocinador



Patrocinador



Workshop de Réplica de Alimentos

Tão real que você vai querer comer!

Especialista direto do Japão

Local: Associação Pan-Amazônia Nipo-Brasileira
Travessa 14 de Abril, 1128, São Braz - Belém (PA)

Data e horário: 1º de agosto de 2011 (segunda-feira), 15 às 17h.

Entrada gratuita

Programação paralela

Palestra sobre culinária japonesa e réplicas de alimentos

Local: Escola Salesiana do Trabalho

Avenida Pedro Miranda, 2403, Pedreira - Belém (PA)

Data e horário: 1º de agosto de 2011, 10 às 12h.

Informações:

Consulência Geral do Japão em Belém

91-3249-3344

E-mail: conjabel@veloxmail.com.br

Agente

Realização

JAPAN FOUNDATION

www.belem.br.emb-japan.go.jp



Isabel Zibaia Rafael

❖ Cinco Quartos de Laranja ❖

WORKSHOP DE CULINÁRIA

**Entradas e Aperitivos
para Festas**

29
NOVEMBRO
10h30/13h00

preço
30€

LOCAL:
ACPP - Rua de Sant'ana à Lapa, 71 C - Lisboa
Inscrições pelo email: formacao@acpp.pt ou pelo telefone 213 622 705

ANEXO 5

SÉANCE N°2 – LISTE 1, 2, 3 ET 4 DE MOTS D'ORIGINES ÉTRANGÈRES

Comida

Sushi
Hot Dog
Petit gateau
Sashimi
Bismarck
Pizza
Bœuf
Macaroni
Hamburger
cupcake / cupcake
Milkshake
Hershey's
Hullman
Copenhague
Mette Mutecha
cheddar
salmon
Pommes / choco
Baguette
moules
moules

Esportes

Ping-Pong;
Judo;
Jiu Jitsu;
Karate;
Sumo;
Handball;
Kung-Fu
Rugby  Rugby

Esportes

Karate
Futebol
Jujitsu
Volei
Basquete
Rang boi
maitai
Futebol Americano
Kung Fu
~~Esportes~~

~~Peto~~
CAMARO
SAMARO SS
~~BRASIL~~
~~GAOCH~~
NISSAN
JEEP
FERRARI
LOGAN
CORSA

H/B 20

ANEXO 6

SÉANCE N°2 – LISTE 5, 6 ET 7 DE MOTS D'ORIGINES ÉTRANGÈRES

Nosso tema é música

Sertanejo

FUNK

Rock

~~PSY~~

~~PSY~~

PAGODE

PSY

Jazz

Animais

- Conguru
- Pinguim
- Diabo da taromônia
- Dedê
- Formiga
- Arara
- Gazela
- Tartaruga
- Comalão
- Cavalo marinho
- Minhoca
- Araconda
- Leão marinho
- Raposa
- Lobo

~~to~~
 Totto
 only yine
 last let's go
~~to~~
~~figure~~
 car Kit-Kat
 mouse
~~to~~?
 puppy cocker spaniel
 dog hot dog
 cow vaca
 pink rose
 Sunday Domingo
 June junho
 neck nariz
 big two bedões
 forget re
 open Alberto
 Water
 Coffee cake
 forget Hotel = Hotel
 dog sale
 Wine Vinho

ANEXO 7

SÉANCE N°3 – MOT-À-MOT

Pierre est très courageux.

Pierre - Pedro

est - es

très - tres

Courageux. Corajoso

Pedro est tres Corajoso

Français

Pietro è muit coraggioso

Pietro è muito corajoso

italiano

Pedro é muy valiente

Pedro é muito valiente

Espanhol

nível 2

En France, il y a beaucoup de types de fromages

no francês

ANEXO 8

SÉANCE N°3 – GROUPES DE MOTS

En France, il y a beaucoup de types de Fromages. Français

En France - Em Frances e Na França

il y a -

beaucoup -

de types -

de Fromages -

In Francia, ci sono molti tipi di formaggi. Italiano

in Francia - Na França

ci sono - à muito

molti tipi - Tipos de

di formaggi - Queijo

En Francia, hay muchos tipos de quesos. Español

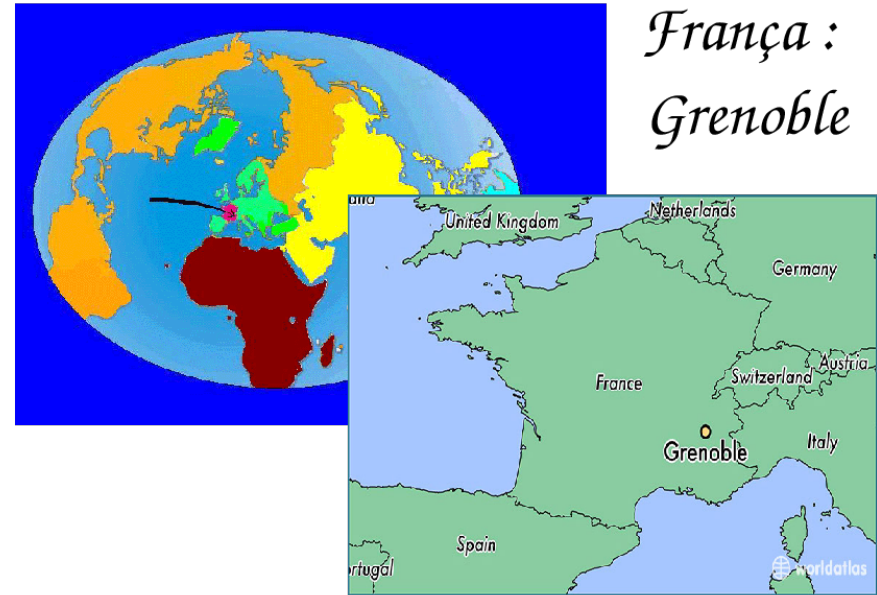
ANEXO 9
SÉANCE N°4 – A MINHA BAGAGEM LINGUÍSTICA

1/6

As minhas origens

2/6

*França :
Grenoble*



3/6

Grenoble

Eu nasci e cresci
nessa cidade.



Eu tenho 23 anos,
eu morei 6 anos
fora dessa cidade :
então quanto tempo
eu morei nessa
cidade ?

120

4/6

Servian

Morei 5 anos em Servian, uma pequena cidade do Sul,
depois voltei para Grenoble



O francês é um pouco
diferente depende da
cidade/região

1/8

Moi et le français



Eu e o francês

3/8

Ensino fundamental

Eu não era muito boa em francês : eu era péssima em ditado, sempre tinha notas ruins...

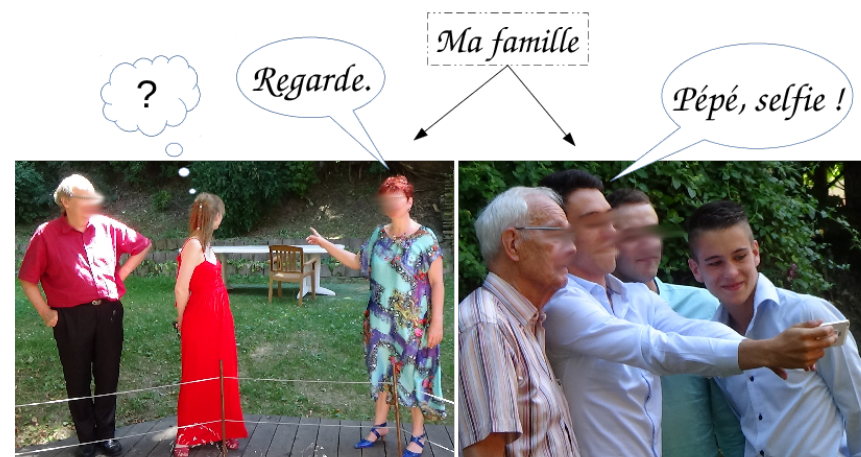


Mas eu sempre adorei criar e escrever histórias !

2/8

O Francês é minha língua materna

Eu nasci e cresci na França, toda minha família é francesa. O francês é minha língua **de origem**.



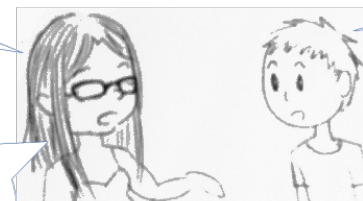
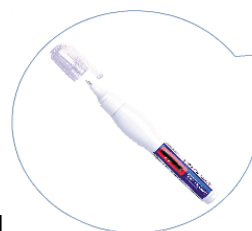
4/8

Variedades no francês

- Quando eu estqvq no terceiro ano do ensino fundamental, eu mudei para outra cidade
- Eu aprendi nessa nova cidade algumas palavras que não se dissem do mesmo jeito em toda a França!

Blanco

???



"Blanc"

Minhas línguas

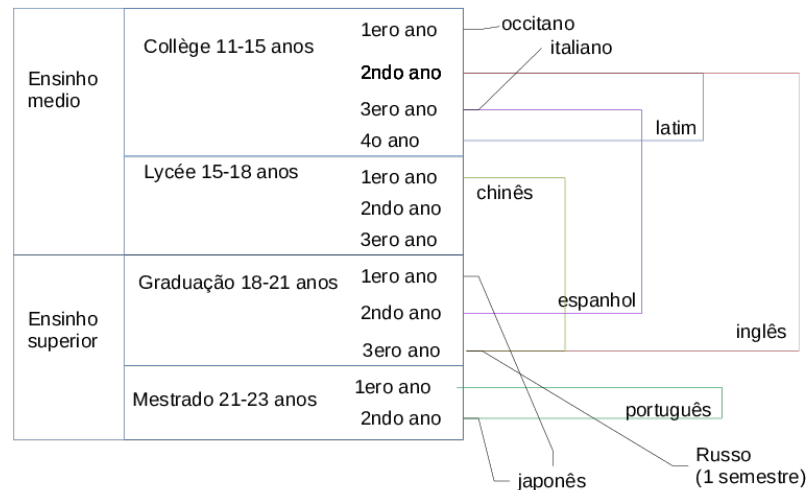
Nível

Francês	Inglês	Português
Lingua materna	Nível médio	Tà indo
		

Chinês	Japonês	Espanhol	Outras linguas latinas	Outras linguas
Básico, pronuncio muito bem ^^	Posso entender no oral. Posso ler e falar um poquinho.	Posso entender, mas esqueci como falar...	Posso ler. Posso entender algumas coisas se o contexto é claro	Tenho noções em outras linguas.

As linguas que eu estudei

Quantas linguas estudei na minha vida ?



Línguas regionais

- Em primeiro ano do ensino medio, eu aprendi que o francês não é a única língua da França : existe línguas regionais, quais sao essas linguas ?
- Eu estudei occitano um ano



Menos em Corsia, as linguas regionais são bem menos usadas do que o francês... que pena !



Latim : 12 as 15 anos

5/15



Em segundo ano do ensino medio eu comecei estudar o latim, o avô do francês

- Em latim tem conjugação mesmo para os nomes!
- Gostava muito da cultura da antiguidade latim, da mitologia em particular !
- Eu descobri e me apaixonei pela etimologia : o estudo das origens das palavras.



7/15

Inglês

Eu comecei inglês no meu segundo ano de ensino médio



123

Etimologia

6/15

Etimologia é o estudo da origem e história das palavras.

Latim →	Francês	Português
Tempus →	<i>Temps</i> (ps não se prononça)	Tempo

Meu nome “Sabine” vem da antiguidade também : os romanos que precisavam esposas, capturaram as “sabines” (as habitantes da cidade de Sabin).

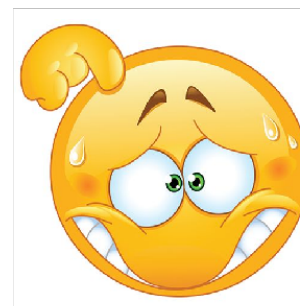


8/15

Italiano VS espanhol

Quando estava no terceiro ano do ensino médio, comecei ao mesmo tempo espanhol na escola e italiano fora.

Sempre misturava as duas línguas é minha professora de espanhol não gostava disso T.T



Pedro es *molto* valiente..?

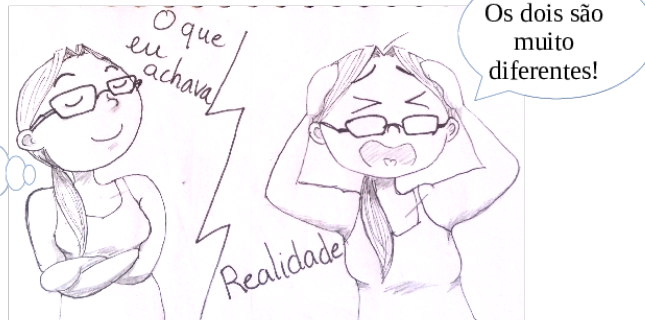
Eu parei o italiano no ano seguinte

Japonês e Chinês

Eu gosto de mangá há muito tempo, por causa disso, queria aprender a língua dos mangas: o japonês

Mas, na minha cidade não tinha onde aprender, mas na escola podia estudar chinês

Japonês e chinês, é a mesma coisa. Como o francês e o espanhol.



Japonês



Depois de ouvir muitos desenhos animados em japonês legendado, eu comecei a poder **entender** muitas coisas em japonês.

Eu tentei várias vezes estudar sozinha, mas é difícil... estudei "formalmente" só um ano em primeiro ano de graduação.

Agora consigo **ler e escrever algumas coisas**

Chinês

O chinês é uma língua muito interessante, mas muito diferente do francês.

Na minha turma na universidade, a metade dos alunos eram chineses ! Era muito legal.



Eu estudei 6 anos, parei depois da graduação... é agora perdi quase tudo T.T

InterComprensão

Em segundo ano de graduação, eu descobri a IC



"Wouah ! Genial!
Uma maneira de aprender muitas línguas com pouco esforço !"

Tem muitas maneiras de abordar a IC, é muito interessante, e prático. Eu posso ler em várias línguas latinas e isso me ajudou muito para aprender o português.

А а Аа

Д д Dd

З з Zz

Л л Ll

П п Pp

У у Uu

Ч ч Ch

Russo

Eu so fiz um semestre de russo para uma pesquisa

Б б Bb Г г Gg

A pronuncia é muito engraçada e a professora era muito dinàmica

Agora nao me lembro de nada de russo T.T

Е е Ee

Ё ё Yo

И и Ii

О о Oo

У у Uu

Ж ж Zh

Ш ш Sh

Й й Yy К к Kk

Ы ы Yy Ъ ъ Bb Э э Zz Ю ю Ju Я я Ja

13/15

Português brasileiro

14/15

Comecei a estudar português em setembro de 2014

Eu acho muito próximo com o espanhol, me ajudou muito para aprender, mesmo que no início falava “portinhol” por causa disso...

Español	Português
Tener que + infinitivo	Ter que + infinitivo
Este/a/s - ese/a/s - aquel/lla/s	Este/a/s - esse/a/s - aquele/a/s
Esto - eso - aquello	Isto - isso - aquilo

O inicio não gostava do som da língua, agora gosto muito, só não gosto do sotaque carioca.

15/15

Português brasileiro



- Eu cheguei a Curitiba no início de agosto
- Eu aprendi muito rapidamente morando aqui

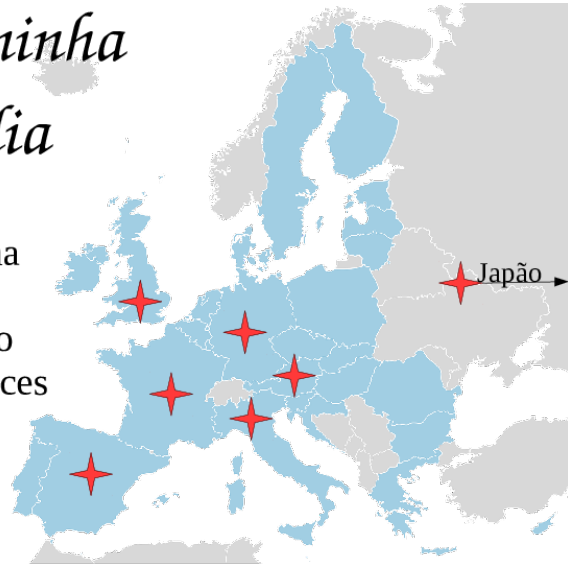
Minhas viagens



1/14

Com a minha família

Já fui a vários lugares com minha família, mas por causa disso eu não tinha muitas chances de falar com as pessoas nesses lugares.



2/14

França



Nos costumamos viajar a lugares que ficam perto de nossa casa e visitar a família principalmente. E engraçado constatar as diferenças entre as cidades/regiões. Por exemplo, em Grenoble a gente comprimenta com dois beijos; mas, um pouco mais ao sul comprimentam com 3 ... Além disso, tem a questão do sotaque que muda.

3/14

Eu fiquei 1 semana na casa duma amiga italiana da minha mai. Foi minha primeira experiência sem minha família no estrangeiro. Eu não falava italiano, e só a mai da família italiana falava francês. Duma maneira ou outra, nos **conseguíamos a comunicar**. Com a criação da casa, assistíamos as vídeos que ele tinha : Wixx e Disney. Todo em italiano ! Foi minha primeira experiência de **intercompreensão**.

Italia

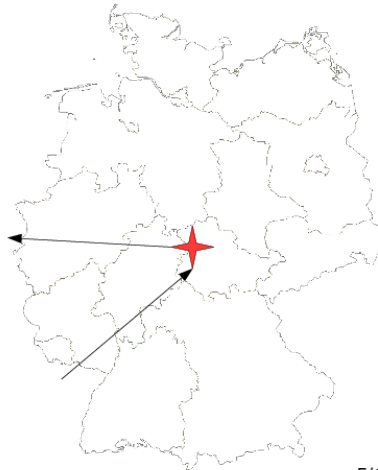


4/14

Eu fiz um estagio de música em Eisenach, com outros adolescentes francêses e alemoes.

Alguns falavam as duas línguas, mas a metade era como eu. Eu não falava alemão. Mas graças as pessoas que falava francês e ao inglês, eu podia comunicar com todo mundo. Eu aprendi um pouquinho de alemão nesse momento, para pedir agua durante o almoço por exemplo.

Allemania

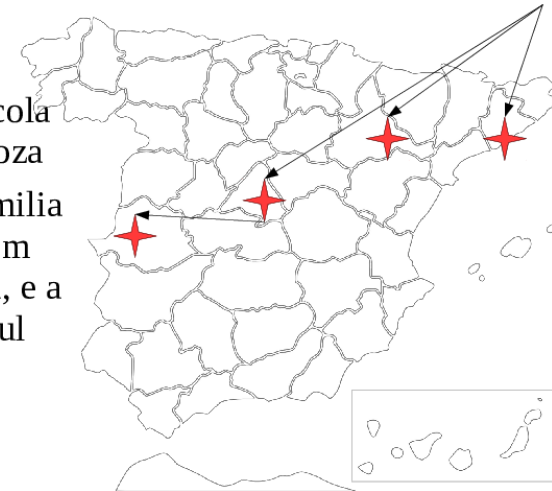


5/14

Espanha

3 vezes :

- Com a escola em Zaragoza
- Com a familia uma vez em Barcelona, e a outra no sul



6/14

Em Zaragosa, eu era numa família espanhola de noite. Eu tinha que falar espanhol, mesmo se tinha medo de falar errado. Eu usei bastante o dicionario e a ajuda das minhas amigas francesas para conseguir. Foi muito legal !

Espanha



7/14

Inglatera



Fui para Inglaterra 2 vezes : uma com a minha familia para Oxford.

A segunda foi num estagio linguistico de inglês. Eu estava muita insegura do meu inglês. Como na Espanha, estava numa família inglesa. Eu aprendi que se você tem medo de falar, nunca vai se comunicar. Então comecei a falar com a família mesmo que seja errado. E consegui me comunicar bastante para aproveitar e ficar amigo com eles.

8/14

ANEXO 10

SÉANCE N°6 – PUBLICITÉ M&M'S

WANTED
CRIMINOSAMENTE DELICIOSOS



PROCURA-OS & GANHA
10.000€

m&m's

SABE MAIS EM M-MS.PT

© Mars 2013

Compreensão do texto

Que tipo de texto é?

	Texto 1	Texto 2
Anúncio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Receita	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Poema	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Não sei		

Quem é o personagem principal do texto?

	Texto 1	Texto 2
Wanted	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Um bandito	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
M&M's	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Não sei		

O que você precisa fazer para ganhar 10.000€?

	Texto 1	Texto 2
Possuir muitos amendoins	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Encontrar M&M's	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ler o texto até o final	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ir no site	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Não sei		

ANEXO 11

SÉANCE N°7 – PUBLICITÉS : ANUNCIOS

Abelhas e
seu mel!



Vende-se pote de mel:



mel sendo
direto do xico

Cachorros Quentes

ESCOLHA A SALSICHA DO SEU AU-AU

Tradicional	Vegetariana	+0,50
Light	Tipos Americanos	Grelhados +0,50

PRENSADOS

Duplo c/ Queijo	8,90
Frango c/ Cheddar ou Catupiry	9,90
3 Queijos c/ Bacon	10,90
Honey Mustard	10,90

CLÁSSICOS

Au-Au Tradicional	6,90
Au-Au Duplo	7,90
Au-Au Americana	7,90
Au-Au Especial	7,90
Au-Au Duplo Especial	8,90

4007-1071

Venha
Conhecer
Nossa
Especialidade



BarKet
Venha
Conhecer
Nossas
Bebidas

Venha conhecer
nossa melhor Bebida

Velho Barreto

Doze R\$ 2,50

ANEXO 12

SÉANCE N°7 – PUBLICITÉS : AVISOS



ANEXO 13
SÉANCE N°8 – SYNTHÈSE I(F)

Tipo de texto

Responda as seguintes questões.

1. Você gostou da atividade dos m&m's? Porque?

- ☒ Sim, porque ... *achei isso legal*
☐ Não, porque...

2. Você gostou do jogo de adivinhar o tipo de texto graças à forma do texto? Porque?

- ☒ Sim, porque *foi muito divertido*
☒ Não, porque *foi muito chato*

3. Você gostou de criar um anúncio? Porque?

- ☐ Sim, porque ...
☒ Não, porque... *muito ruim*

4. O que é um « tipo de texto » ? Dê exemplos de tipo de texto (ex : carta, bilhete...)

O texto acontece assim ele fala que (APRESENTA as coisas e demonstra) E ETC.

5. Quando você está lendo um texto, conhecer o tipo do texto ajuda você a entender melhor o conteúdo?

1 2 3 4 5

Não me ajuda nada ☒ ☐ ☐ ☐ ☒ Me ajuda muitíssimo

ANEXO 14

SÉANCE N°8 – SYNTHÈSE J(F)

Tipo de texto

Responda as seguintes questões.

1. Você gostou da atividade dos m&m's? Porque?

- ☒ Sim, porque ... *achei legal*
☐ Não, porque...

2. Você gostou do jogo de adivinhar o tipo de texto graças à forma do texto? Porque?

- ☐ Sim, porque ...
☒ Não, porque... *fica sem graça*

3. Você gostou de criar um anúncio? Porque?

- ☒ Sim, porque ... *achei muito legal*
☐ Não, porque...

4. O que é um « tipo de texto » ? Dê exemplos de tipo de texto (ex : carta, bilhete...)

um texto que demonstra as coisas que acontecem, Apresentar, demonstrar) ETC.

5. Quando você está lendo um texto, conhecer o tipo do texto ajuda você a entender melhor o conteúdo? *Sim.*

1 2 3 4 5

Não me ajuda nada

☐☐☐☐☒

Me ajuda muitíssimo

ANEXO 15

SÉANCE N°9 – AFFICHES DE FILMS UTILISÉES : かぐや姫の物語 / O CONTO DA PRINCESA KAGUYA (2013)



ANEXO 16

SÉANCE N°9 – AFFICHES DE FILMS UTILISÉES : THE BOOK OF LIFE /
FESTA NO CÉU (2014)

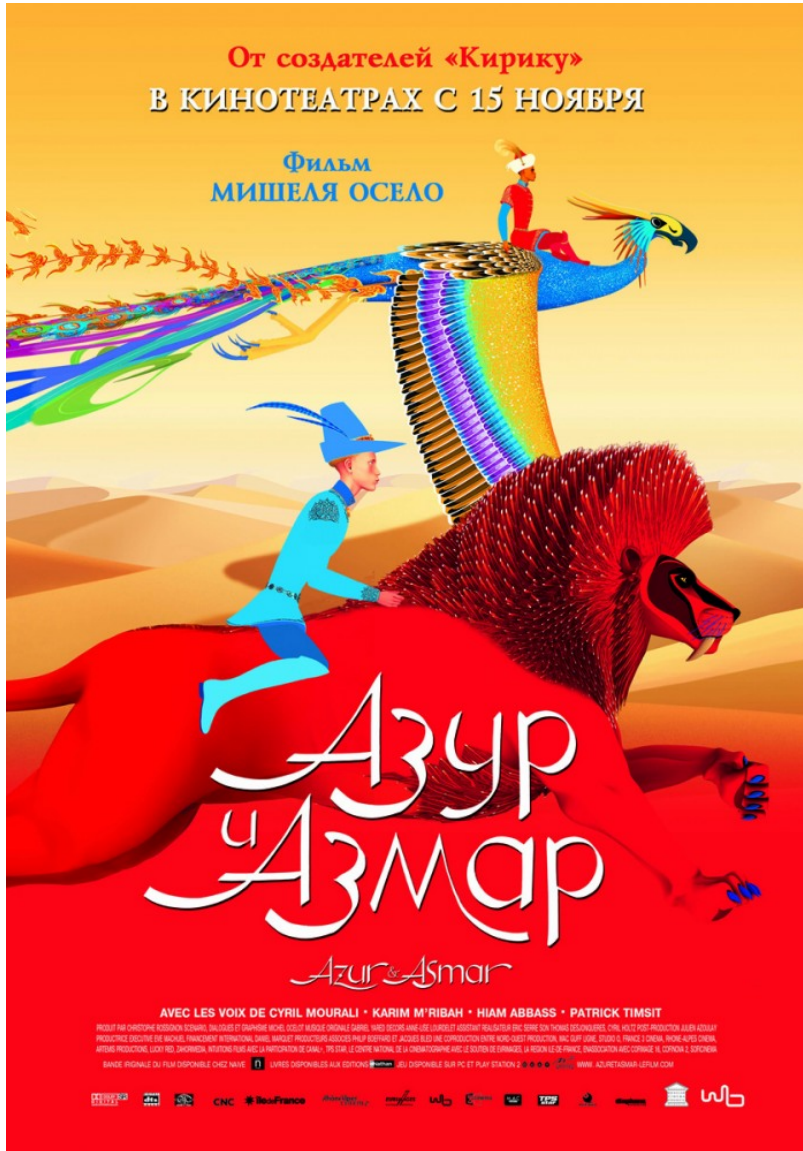


SÉANCE N°9 – AFFICHES DE FILMS UTILISÉES : LA REINE SOLEIL / A
RAINHA SOL: A ESPOSA AMADA DE TUTANKHAMON (2007)



ANEXO 18

SÉANCE N°9 – AFFICHES DE FILMS UTILISÉES : AZUR ET ASMAR - AS AVENTURAS DE AZUR E ASMAR (2006)





SÉANCE N°9 – HISTOIRES CRÉES À PARTIR DES AFFICHES DE FILM :
ASTÉRIX ET LES VIKINGS EN RUSSE

~~Atetaphke~~ Atetaphke
Bukuhau

~~Era uma vez,~~




~~Em um~~

- Era uma vez, em um dia ensolarado
Ultera, avendo uma guerra ~~entre~~ entre os
os vikis ganharam a guerra, em conquista
de um tesouro que eles iriam guardar
para as despesas dos cascos e para aju-
dar a reconstrução do reino porque
não havia mais rei porque o rei morreu
na guerra contra os Atetaphke então o
pevo que ~~na~~ vivia no reino começou a
governar o reino.

SÉANCE N°9 – HISTOIRES CRÉES À PARTIR DES AFFICHES DE FILM :
AZUR ET ASMAR EN RUSSE

18.05.16

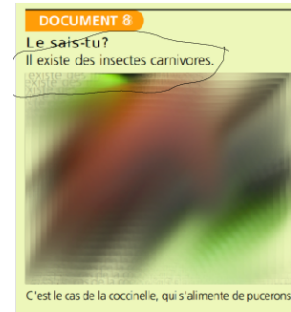
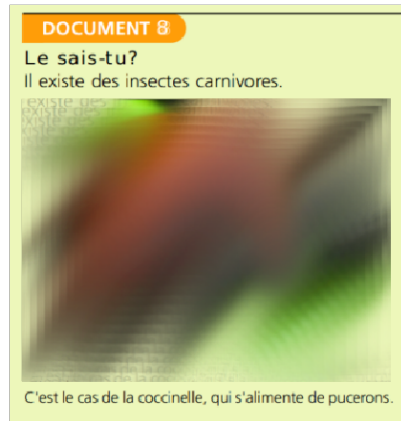
O rei das trevas eo rei do seu

 Era uma vez o rei das trevas começou
 a se emmitais porque o rei do céu era
mais querido pelos povos, e o rei do mal
 era ignorado o rei das trevas se reserou
acusar o azul que é o rei do bem que
ele era falso e os povos acreditaram e colocaram
ele no calabouço um vilão que escutas
a camuro toda explica aos povos que Asmar
era mal e se queria o mal do rei azul.
e o rei azul foi salvo e o asmar foi preso
e foi nos apouco tem e o rei azul
também morreu de idade, quando não
se uma estufa brilhante no céu e o
rei azul.

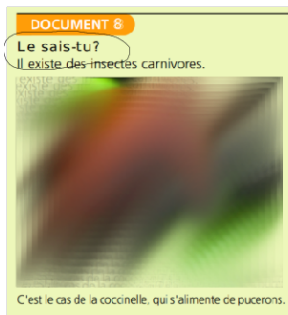
ANEXO 22

SÉANCE N° 10 – « COMER PARA VIVER » EURO-MANIA

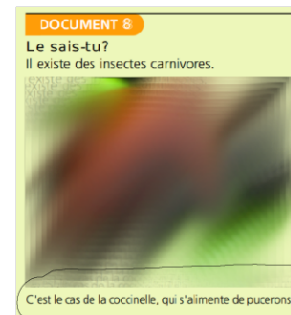
Pergunta 1
Que tipo de texto é isso ?



Pergunta 2
Il existe des insectes carnivores.

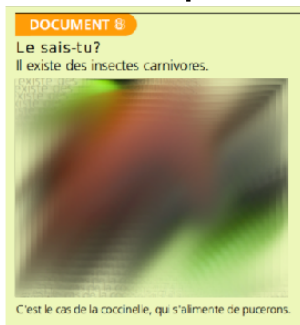


Pergunta 3
Le sais-tu ? = Você sabe isso ?



Pergunta 4
C'est le cas de la coccinelle, qui s'alimente de pucerons

Pergunta 5 Capa



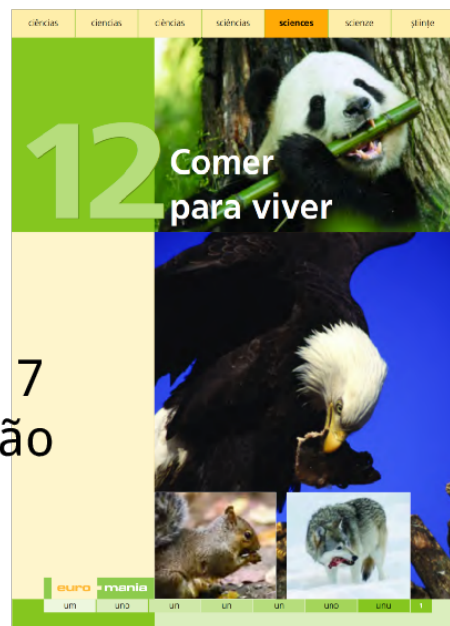
Le sais-tu ?
Il existe des insectes carnivores.

C'est le cas de la coccinelle qui
s'alimente de pucerons.



Pergunta 7 Sua opinião

« Le sais-tu ? »



Pergunta 6 C'est le cas de la coccinelle qui s'alimente de pucerons.



ANEXO 23

SÉANCE Nº11 – DETECTIVOS BIBLIOTECARIOS : NAO TEM SUMARIO

Detectives bibliotecários!

Oi! Detectives bibliotecários, vamos investigar um livro. Escolha qualquer livro e tenta descobrir os mistérios dele. Pronto? Vamos!

1. Qual é o título do livro que você escolheu?

Opção e o Donho.

2. Qual é a data e o lugar de publicação desse livro?

~~1938~~ 1938 em São Paulo.

3. Quem é o nome do autor e do ilustrador (se tiver um) desse livro? Tem mais informações sobre ele(s)? Se tiver, a onde?

Origenes Lessa
Dim
No começo do livro.

4. Transcreva o sumário, Índice ou equivalente desse livro.

Não tem.

5. Investigue bem as imagens e o resumo. Qual tipo de livro é?

Uma história.

6. Com essas informações, o que você descobriu sobre o livro, detective?

Que ele é um livro
muito interessante

SÉANCE N°11 – SYNTHÈSE SUR LA PARATEXTE : COMMENTAIRES DE G.

Paratexto

Responda as seguintes questões.

1. Você gostou da atividade dos cartazes de filme? Porque?

- ☒ Sim, porque ... *podemos aprender novas coisas*
☐ Não, porque...

2. Você gostou da atividade da joaninha? Porque?

- ☒ Sim, porque ... *é divertido*
☐ Não, porque...

3. Você gostou da atividade dos detectives bibliotecários? Porque?

- ☒ Sim, porque ... *temos a aprender a raciocinar e aprender a ler um pouco*
☐ Não, porque...

4. Quando você está lendo um texto, o título ajuda você a entender melhor o conteúdo?

- 1 2 3 4 5
 Não me ajuda nada ☐ ☐ ☐ ☐ ☒ Me ajuda muitíssimo

5. Quando você está lendo um texto, as imagens ajudam você a entender melhor o conteúdo?

- Sim mas o livro que peguei não tem imagens*
 1 2 3 4 5
 Não me ajuda nada ☐ ☐ ☐ ☐ ☒ Me ajuda muitíssimo

6. Quando você está lendo um texto, a capa ajuda você a entender melhor o conteúdo?

- AJUDA mas o livro que eu peguei não tem desenhos na capa*
 1 2 3 4 5
 Não me ajuda nada ☐ ☐ ☐ ☐ ☒ Me ajuda muitíssimo

SÉANCE N°12 – COMPRENDRE UNE FABLE ARGENTINE

El Grillo y el Tigre - Argentina

Luego de muchos años de amistad, el Tigre (jaguar), se enojó con el Grillo y lo desafió a pelear. Para poder desenterrarlo y matarlo de un pisotón, el Tigre llamó a todos los animales que pudieran cavar para que lo ayuden.

Así llegaron leones (pumas), zorrinos, chanchos del monte, mulitas, quirquinchos, y otros hábiles en el arte de cavar.

Por su lado el Grillo convocó a las abejas de allpamisqui, pequeñas y sin aguijón pero se meten en los ojos de los atacados produciendo escozor y lagrimeo continuo; llamó a lechiguanas, pijes, abejones, balapucas, y todos los bichos picadores.

Llegó el día de la batalla y fue descomunal la paliza que le dieron al Tigre y sus amigos, la huída fue desastrosa. Sólo quedó el Tigre en medio del campo de batalla con la cabeza como media con bolillones (todo hinchado) y el Grillo le dijo, perdonándole la vida: - ya ve, paisano, que no hay enemigo pequeño -

1. Leia o texto uma primeira vez : o que você entendeu ?

NADA

2. Esse texto é uma fábula. Quais elementos tem a fábula ?

animais que falam
moral
narrativa
infantis

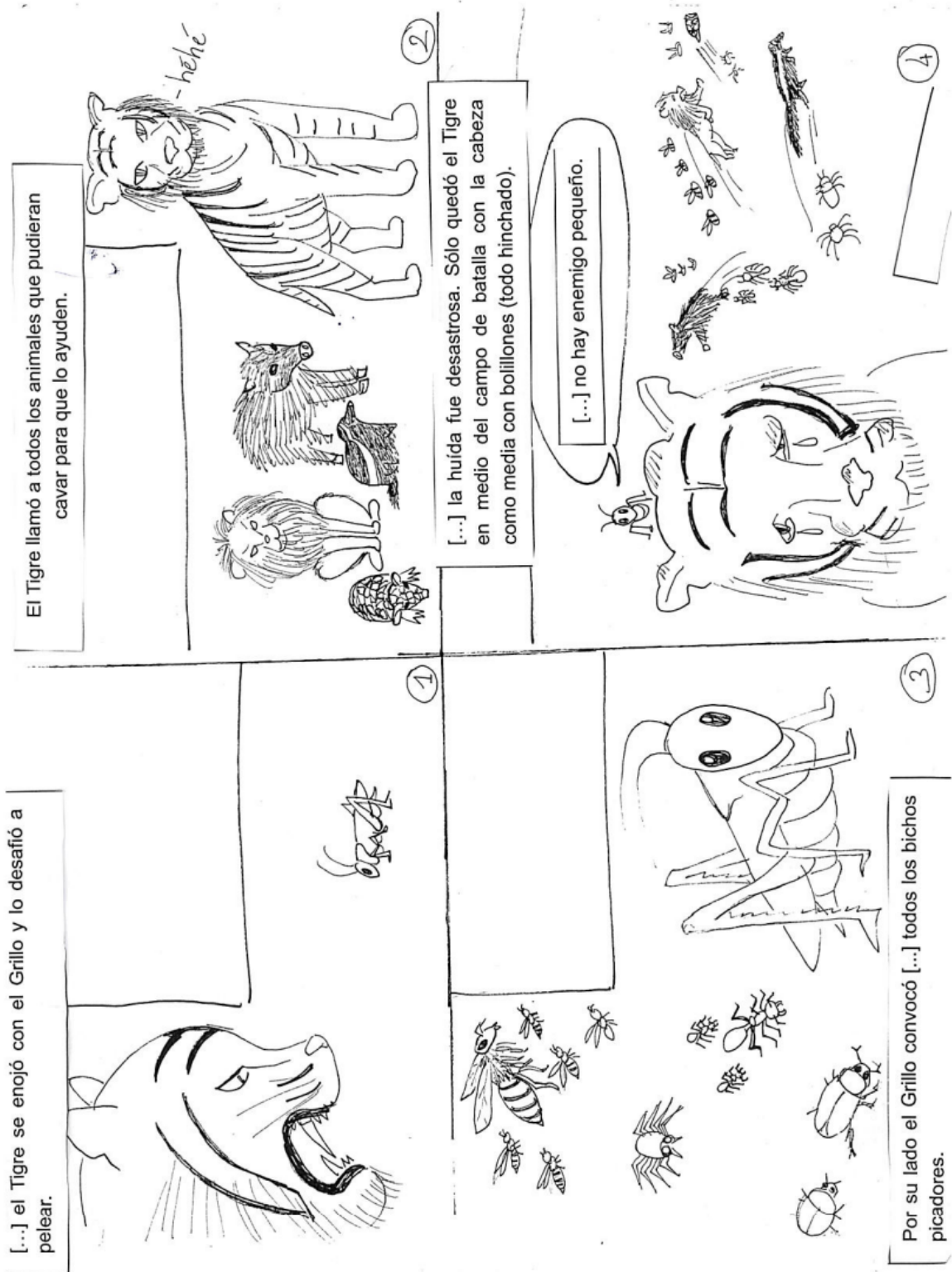
3. Quem são os personagens principais ? Quais as características principais desses personagens ?

Grilo e o tigre
↓
alegria - fúria

6. Desenhe, faça um resumo ou um esquema do assunto do texto.



SÉANCE N°13 – ÉCRIRE UNE FABLE : LA BD EL GRILLO Y EL TIGRE



Gravura em metal



Você faz buraco
(gravura de encavo) numa
matriz de metal

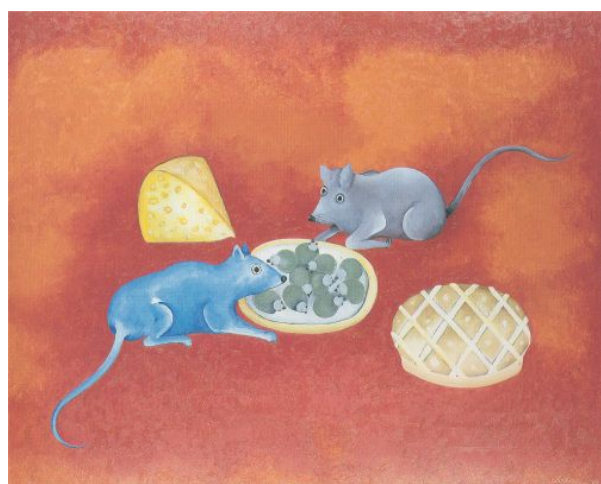
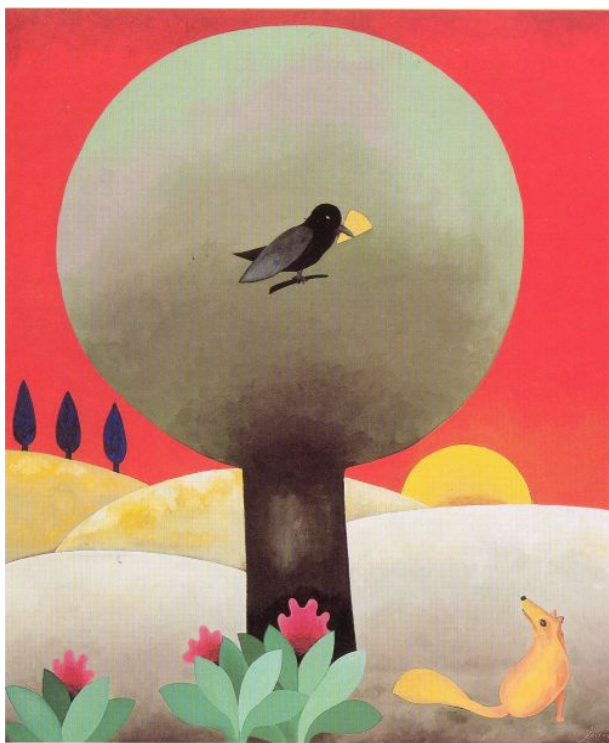
E depois coloca a tinta na matriz

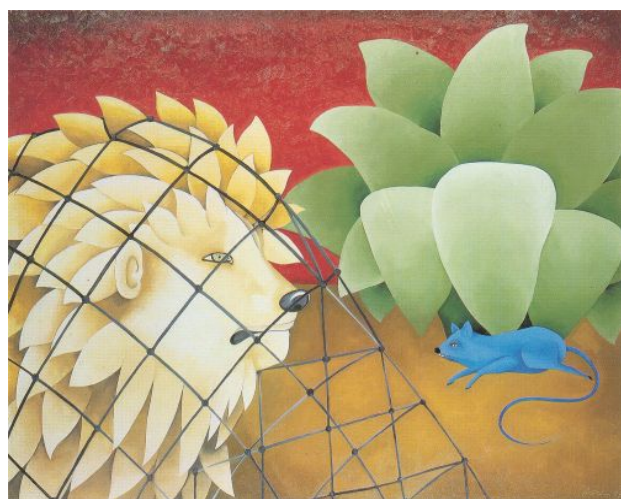


para imprimir numa
folha como um
carimbo

ANEXO 28

Séance n°13 – écrire une fable : les textes et images à associer





Associar os títulos com as imagens

Le corbeau et le renard

Le renard et la cigogne

Le rat de ville et le rat des champs

L'homme et son image

Le lion et le rat

Les frelons et les mouches à miel (abeilles)

© conto da Raposa

Em um belo dia um lindo corvo macho se encontrou-se com uma delicada raposa em que se apaixonou, mas ela dava bola a ele porque achava ele pequeno e fofoquinho.

— Ela não quer namorar comigo por que eu sou pequeno mas eu vou fazer de tudo para ganhar o coração dela — disse o corvo.

No dia seguinte o corvo tomou coragem e foi falar com a raposa, e ele se declarou mas ela nem se quer deu bola e disse:

— Eu não quero namorar com você, porque você é muito pequeno, pobre e feio e nunca vou namorar com você.

E o pobre corvo triste foi embora da cidade para dentro e no caminho o corvo achou uma lâmpada mágica e as três pedidas que ele fez foram: que ele fosse lindo alto e que a raposa se apaixonasse por ele e voltou para a cidade e desviou a raposa para sempre.

O gato deve cuidar do mais fraco

Uma vez o Rato estava caminhando pelo campo e viu um cachorro a 3 metros dele e ~~o rato~~ saiu correndo porque viu o gato ~~o~~ tentou comer o Rato começou correr na direção do cachorro e o gato alcançou o rato e começou a morder o Rato e o cachorro reforçou o ~~e~~ os dois e o Rato conseguiu o fugir e o gato nunca mais tentou comer o Rato.

Moral da história: o mais forte deve cuidar do mais fraco

1) L'histoire

Et une vez, um leão e um rato que eram melhores amigos mais um dia depois de uma discussão nunca mais conversaram. Depois de muitos anos nem se conheciam mais, acabaram se esbarrando um ao outro e olharam, mas não se reconheceram. Continuaram andando depois quando ambos chegaram em casa e lembraram uma de outro. Outro dia o leão estava andando e viu um rodinho de animais e resolveu ver o que era chegando lá viu o ratinho. Desmascarado não pensou duas vezes em ajudá-lo depois o ratinho agradeceu e agradeceu muito ao leão e ~~o rato~~ depois se muito conversaram e ficaram amigos de novo.

MORAL: O maior sempre tem que cuidar do menor !!!

Era uma vez um pequeno rato e um enorme
 leão. Um dia o ratinho estava caminhando pela
 caverna, foi quando um enorme leão entrou em
 sua frente e queria devorá-lo, pelo ratinho. O ratinho
 correu e se escondeu em sua toca e teve uma
 ideia. Colocou uma rede de pesca enorme, no
 teto da caverna e amarrou com um pedaço de
 siso e atraiu o leão. O leão veio e o ratinho
 rapidamente ~~roub~~ puxou a corda e a rede caiu
 em cima do leão e ele conseguiu fugir e ir comer
 seu queijo em paz no sua cozinha, e o leão se sentiu
 a morte o ratinho.

ANEXO 33

SÉANCE N°14 – A BAGAGEM LINGUISTICA

日本語
japonês :

anúncio : sashimi, sushi, yakisoba...

cartaz de filme : A princesa Kaguya

ENGLISH INGLÊS :

Anúncios : workshop, cupcakes...

tipo de texto : diário, teatro

origami

DEUTSCH
alemão :

cartaz de filme : Manolo

汉语
chinês :

3 anúncios

Romeno, catalão e

Português :

עברית

עברית
hebraico :

cartaz de filme : A rainha sol

tipo de texto : previsão de tempo

Italiano - italiano :

- As 3 frases em francês, italiano e espanhol
- Comer para viver
- origami

Español - espanhol :

- As 3 frases em francês, italiano e espanhol
- Cartaz de filme : Kirikou et la sorcière
- Comer para viver
- El grillo y el Tigre

Romeno, catalão e occitano:

Comer para viver

Português :

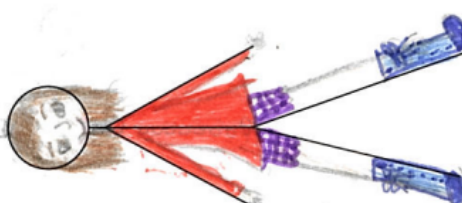
Artigo vuvuzela; Canção La Belle de Jour; Anúncio

Workshops; Procura m&m's; Comer para viver; Detectivos bibliotecários; Gravura

русский
russo :

cartaz de filme : Azur e Asmar; Astérix e os vikings

tipo de texto : quadrinho



汉语
chinês :

3 anúncios

GOSTE DE INGLÊS, um pouco de italiano, espanhol e francês.

日本語
japonês :

anúncio : sashimi, sushi, yakisoba...

cartaz de filme : A princesa Kaguya

ENGLISH INGLÊS :

Anúncios : workshop, cupcakes...

tipo de texto : diário, teatro

origami

Français - francês :

- La Belle de Jour
- anúncio : "Frappé de creme"
- As 3 frases em francês, italiano e espanhol
- A bagagem linguística da Sabine
- Cartaz de filme : Kirikou et la sorcière
- Comer para viver
- títulos de fabulas
- origami shuriken
- Bérénice (irmã da Sabine)

SÉANCE N°14 - AS CARTAS - EXEMPLOS

+7 | 22/06/16 |
 Curitiba, 22 de junho de 2016

Família

Neste ano eu aprendi um pouco de francês com minha professora Sabine, ela me ensinou algumas palavras em francês, Espanhol e italiano.

Fizemos bastantes Atividades sobre essas linguas. Tivemos bastantes aulas legais, falamos sobre Fabula e o que a Fabula é.

Eu aprendi um pouco de cada lingua e aprendi o que é Fabula.

Curitiba, 22 de junho 2016

De: ~~Mãe~~
 Para: Família

Minhas aulas de
 Intercapreenção

Mãe...
 Nas aulas de intercapienção não aprendi muitas coisas mas comprei um pouco consigo entender a professora melhor. As aulas acontecem todas as quartas aprendi que para se comunicar com alguém que não sabe sua lingua precisamos fazer gestos e falar devagar, aprendi também palavras de outra lingua a professora Sabine passou varias coisas alguma delas aprendi outras não mas gosto bastante das aulas.

Bjs

ANEXO 35

SÉANCE N°15 – A RECEITA : ROSE DES SABLES LIGHT

Une recette de cuisine Marmiton - ROSES DES ...

<http://www.marmiton.org/recettes/recette-impres...>



Roses des sables "sans beurre"

Confiserie

Végétarien

Très facile :

Bon marché :



Temps de préparation : 10 minutes

Temps de cuisson : 5 minutes

Ingrédients (pour 20 personnes) :

- 400 g de chocolat (noir ou lait)
- 200 g de corn flakes

Préparation de la recette :

Matériel: une jatte, une cuillère, et une grande plaque (ou plateau)

Dans une jatte : casser le chocolat en morceaux, et le faire fondre au bain-marie (5 min), ou au micro-ondes (3 min).

Puis, ajouter environ 200 g de corn-flakes, petit à petit, en mélangeant bien.

Sur une grande plaque, ou un plateau recouvert de papier alu (ou sulfurisé), faire des petits tas, à l'aide d'une cuillère.

Mettre au frigo, environ 30 min, pour les faire durcir.



Recette proposée par missafter8

© Marmiton.org, 1999-2016

L'utilisation du site Marmiton implique l'acceptation des **Conditions Générales d'Utilisation**

Observe et découvre

DOCUMENT 1

Unește fiecare animal cu hrana potrivită.



●



●



●



DOCUMENT 2

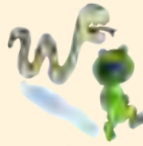


Coloca as palavras **cabra**, **lobo**, **plantas** e **sol** nos espaços:

Em primeiro lugar, o fornece energia às para elas crescerem. **De seguida**, as plantas alimentam a **Depois**, a cabra serve de alimento ao Forma-se assim uma **cadeia alimentar**: o processo pelo qual os seres vivos se alimentam e servem de alimento a outros.

DOCUMENT 3

Agacha los imatges. Las bèstias manjan, mas tanben servisson de mangisca per d'autras bèstias.



Per quina rason lo gal davala pas de l'arbre?

2

dois

dos

dos

dos

deux

due

doi

DOCUMENT 4

Gli animali possono avere tre tipi di regime alimentare: **carnivori**, **erbivori** e **onnivori**.
Di' qual è il regime alimentare di ciascuno di questi animali ?



DOCUMENT 5

Traza el camino que tiene que seguir el conejo para salir del laberinto sin ser comido.



très

tres

tres

tres

trois

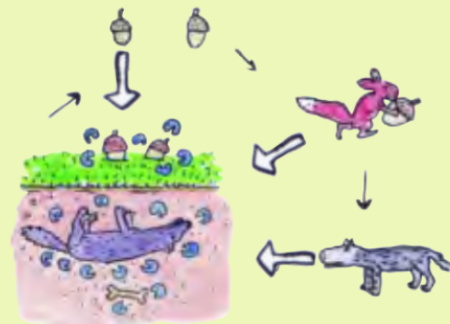
tre

trei

3

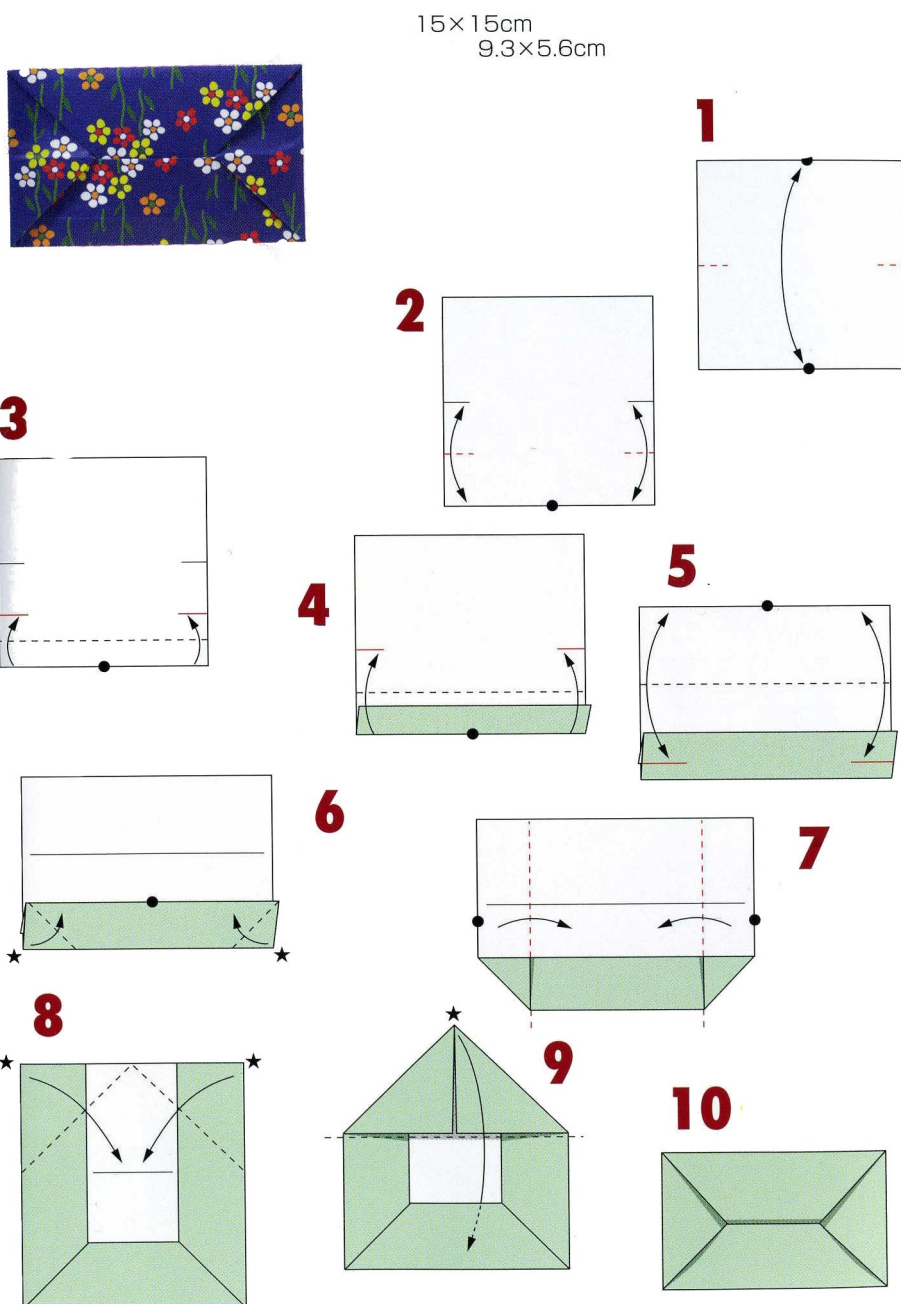
DOCUMENT 6

Quand les êtres vivants meurent, ils sont décomposés par de petits éléments. Ces organismes (champignons, bactéries, animaux de petite taille) se nomment **des décomposeurs**. Ils se nourrissent de déchets, de cadavres d'animaux ou de végétaux.



Colorie les flèches qui relient les êtres vivants aux décomposeurs.

ANEXO 37 **ACTIVITÉS EN AUTONOMIE – ORIGAMI : EXEMPLO**



ANEXO 39

PROJETO PEDAGOGICO : INTERCOMPREENÇÃO E ESTRATÉGIAS DE LEITURA

Introdução

Este projeto faz parte de uma pesquisa universitaria e vai ser o tema de uma dissertação. Eu pedi a cooperação das pessoas que queiram se envolver com a pesquisa, para ajuda-me a analisar e melhorar o projeto. O projeto está em construção e vai ser adaptado de acordo com o contexto da escola.

Motivação

Hoje em dia, a leitura é essencial para a formação do sujeito crítico: precisamos dominar a leitura no âmbito escolar, profissional e social. Ler não é só entender cada palavra, mas entender o texto na sua totalidade, sua lógica, o que o autor quer transmitir. Por isso, acho importante trabalhar este aspecto.

Nesta ótica, eu proponho utilizar a intercompreensão. A intercompreensão é uma abordagem didática com o objetivo de aprender a entender várias línguas no mesmo tempo, a maioria do tempo línguas parentes; utilizando com base as línguas e as competências que o estudante já tem. Por este princípio, um aluno que fala português pode aprender a entender um texto em espanhol. Utilizar a intercompreensão é um jeito de fazer descobrir o mundo às crianças, de abordar as línguas com mais confiança e de estudar sua(s) língua(s) própria(s) (português por exemplo) por meio das outras. Também esta abordagem poderia permitir de se focalizar sobre a compreensão global e a forma dos textos mais do que sobre as palavras.

Objetivos pedagogicos

Objetivos linguísticos

- Explicitar e desenvolver estratégias de leitura
- Propor um outro jeito de abordar as línguas
- Analisar as línguas latinas (português incluído)

Objetivos afectivos

- Diminuir a ansiedade e dar aos alunos confiança quando eles abordam as línguas
- Transmitir a vontade de aprender, ler, descobrir
- Abrir as mentes deles ao mundo

Enquadramento

Público-alvo

Crianças de 9/10 anos que tem conhecimentos de leitura e escrita em português.

Classe de português ou de qualquer língua latina; ou turma numa escola integral.

Duração

De 2 a 3 meses, entre 12 e 24 horas, 1 a 2 horas por semana.

Preferência : uma escola que tem uma sala informatica, e um ecrã colectivo (projetor de transparências ou outro).

Concepção geral

Esta concepção pode ser modificada.

Desenrolar

- Introdução 2/3h : encontro e apresentação da interveniente, descoberta do projeto e da intercompreensão, reflexão sobre o repertório das línguas de cada um e das estratégias de leitura utilizadas por os alumnos.
- Fase 1, as estratégias de pre-leitura : utilizar o paratexto e o genero do texto para entender melhor - todas as línguas, de acordo com a dificuldade do texto
 - 1/2h para descobrir em classe inteira : descoberta de um texto projetado, analise guiada e trocas orais, sintese.
 - 1/2h para praticar individualmente em autonomia (em sala informatica talvez) : cada alumno escolhe um texto e analisa ele, para observar o que ele entende do texto.
- Fase 2, as estratégias de leitura global : privilegiar a compreensão global sobre a compreensão das palavras uma a uma, ver o texto como uma totalidade coerente e articulada. - línguas latinas
 - 1/2h para descobrir em classe inteira : descoberta de um texto projetado, analise guiada e trocas orais, sintese.
 - 1/2h para praticar individualmente em autonomia (em sala informatica talvez) : cada aluno escolhe um texto e analisa ele, para observar o que ele entende do texto.
 - 1/2h para relacionar com a fase 1 : as crianças utilizam o que eles aprenderam na fase 1et 2 para entender o texto globalmente.

- Fase 3, as estratégias ao nível das palavras e das frases : analisar o lexico e a sintaxe utilizando as línguas já conhecidas (comparação com o português, decomposição das palavras, das frases...) - línguas latinas, talvez inglês
 - 1/2h para descobrir em classe inteira : descoberta de um texto projetado, analise guiada e trocas orais, síntese.
 - 1/2h para praticar individualmente em autonomia (em sala informática talvez) : cada aluno escolhe um texto e analisa ele, para observar o que ele entende do texto.
 - 1/2h para relacionar com todas as fases: as crianças utilizam o que eles aprenderam para entender o texto.
- 2/3h de síntese geral com uma avaliação à fim

A prática

Porque utilizar o computador ?

- Para que eles escolhem suas actividades, por exemplo para a sessão do género dos textos deixar eles escolher se querem trabalhar sobre uma receita de cozinha ou um boletim meteorológico (mesmo que a percurso de pesquisa é quase igual por cada texto). Deste jeito, eles vão estar mais implicado na actividade.
- Para respeitar o ritmo de cada um, deste jeito não vai ter alumnos que acham que vai rapido demais ou lento demais.
- Para mudar a modalidade e o enquadramento (a sala) e permitir uma melhor aprendizagem (Learning How to Learn, Barbara Oakley).

Exemplo possível de uma hora de prática com o computador

Objetivos : analisar e reconhecer os elementos característicos de um género de texto específico ; utilizar estes elementos para entender globalmente um texto em língua desconocida.

1. A página inicial exhibe diferentes géneros de texto (receita, agenda, publicidade...) O aluno escolhe a receita.
2. Uma 1ª receita aparece no ecrã. O aluno deve dizer que género de texto ele achou e porque.
3. O primeiro elemento característico aparece com perguntas. Depois um outro elemento etc Para a receita tem o paratexto, a parte sobre os ingredientes, a parte de instrução etc

ex : Ingrédients : 2 œufs, 100g de beurre... → Que é esta parte do texto? Qual é a significação da palavra sublinhada...

4. A receita integral reaparece. A resposta do aluno à pergunta 2 (genero de texto) aparece e o aluno deve adicionar outros elementos de resposta se ele tem mais.
5. Quando ele acaba, ele deve comparar sua resposta com a resposta do computador : sublinhar que é parecido ou diferente et adicionar comentarios se ele quer.
6. Uma 2nda receita aparece num outro idioma e o aluno deve responder as perguntas de compreensão : que genero de texto, quantos ingredientes, sublinhar as quantidades...
7. Se o aluno quer e tem tempo, ele pode fazer de novo a fase 6 (compreensão) com uma outra receita em uma outra idioma, ou ir de novo a página inicial e fazer a mesma atividade com outro genero de texto.

ANEXO 40

CONCEPTION : VERSION AMÉLIORÉE DU PROJET

En prenant en compte notre analyse, nous avons revu le plan de conception. Voici une version améliorée pour ceux qui voudrait mettre en application notre travail.

Avant de commencer, nous voulions faire quelques recommandations pour ceux qui voudraient utiliser ce matériel à l'avenir. Nous pensons qu'il vaut mieux prendre toutes productions des élèves le jour où elles ont été faites, les scanner et les rendre la semaine d'après pour les mettre dans la *bagagem linguistica*. C'est l'occasion de faire un rappel à chaque début de séance, et cela permet de revenir dessus lors des synthèses. Il vaut mieux demander aux élèves de laisser la *bagagem* à l'école pour ne pas avoir de problème parce que quelqu'un l'a oublié. Le professeur des élèves pourra continuer à l'exploiter par la suite, ou les laisser les ramener à la maison. De plus, ainsi l'intervenant et le professeur pourront revenir sur les copies à la maison pour analyser le travail fait et avoir un meilleur suivi des élèves.

La plupart des activités, surtout celles en classe entière et l'explication des consignes, demande un certain calme et une ambiance propice au travail. Il ne faut donc surtout pas hésiter à imposer une discipline stricte et demander l'aide du professeur, sans pour autant les bloquer quand ils veulent s'exprimer à propos de ce qu'on fait en classe. La réflexion prend une part importante après tout, et cela permet parfois de comprendre pourquoi un exercice ne fonctionne pas ou un élève n'y arrive pas.

Aussi, il vaut mieux prendre le temps d'expliquer les consignes écrites à l'oral pour être sûr que tout le monde a compris et ne pas avoir à répéter la même chose à chaque élèves en passant dans les rangs.

Enfin, le rôle de l'intervenant dans cette conception n'est pas de faire le travail à la place des élèves, s'ils se trompent, ce ne sera que l'occasion de mieux apprendre de leur erreur. Il est tout à fait possible par contre de leur poser des questions pour les faire réfléchir à ce qu'ils sont en train de faire ou pour les aider à surmonter les difficultés (le « pourquoi ? » et « et ensuite ? » aide beaucoup déjà).

Séquence 1 : ouverture

Cette séquence est une séquence d'introduction, elle sert à apprendre à se connaître et à travailler ensemble, à entrer progressivement dans les langues étrangères et à créer un outil de suivi et de réflexion : a *bagagem linguistica*.

Premier contact

L'idée d'une première rencontre pour discuter est un bon moyen d'apprendre à connaître les élèves, les peurs qu'ils pourraient avoir à aborder les langues et leurs habitudes de lecture. Il faudrait cependant que cette rencontre soit plus organisée. Par exemple, commencer par une ronde, se présenter, parler un peu de la recherche et de ce qu'on va faire, les laisser poser leurs questions. Puis dans un deuxième temps laisser le groupe au professeur pour prendre à part quelques élèves avec des profils différents (en âge et genre, plus ou moins extravertie, ceux qui s'intéressent à ce qu'on va faire ou au contraire pas du tout...) pour avoir des données diverses mais représentatives de la classe.

Séance A et B : a *bagagem linguistica*

Les deux premières séances seraient consacré à a *bagagem linguistica*. La structure de base de la séance n°4 ne changera pas pour la séance A : on donne la définition, on leur demande de trouver des exemples pour chaque point de la définition, puis on montre l'exemple avec la *bagagem* de l'intervenant pour lancer la conversation. Par contre la définition devra être revu et simplifié, et la *bagagem* de l'intervenant faite en fonction de cette définition. Si le professeur accepte, elle pourra elle aussi faire sa *bagagem* mais sans copier celui de l'intervenant, le but est de leur donner des exemples, pas un modèle. S'il reste encore beaucoup de temps, avancer sur la séance B.

La séance B est donc consacrée à la création de la *bagagem* des élèves. Commencer par un rappel de ce qui a été fait la semaine dernière et leur dire que maintenant c'est à leur tour de la faire. Pour la création de la *bagagem*, nous proposons ici d'organiser beaucoup plus cette création, car les élèves ne sont pas encore assez autonomes pour le faire sans aide. Il y aurait donc une fiche de présentation à remplir : leur demander d'écrire :

- leurs informations de base (nom, prénom, âge, classe éventuellement etc) ;
- les langues qu'ils connaissent ainsi que quelques informations sur chaque langue (quand est-ce qu'il a entendu cette langue pour la 1ère fois, s'il l'aime ou pas et pourquoi, il peut aussi écrire quelques mots qu'il aime dans cette langue, des informations sur leur niveau ou ce qu'il sait faire avec etc), en leur demandant de bien mettre toutes les langues qu'ils connaissent, même un tout petit peu ;
- et enfin de faire leur autoportrait.

Une fois la feuille remplis, il faut les mettre dans la *bagagem* (qui peut être une pochette, un classeur ou autre en fonction du choix et des moyens de l'intervenant), la *bagagem* doit impérativement être prête avant cette séance pour ne pas perdre son intérêt. Si certains enfants

finissent avant, leur donner d'autres idées de ce qu'ils peuvent rajouter, ou leur demander de décorer la feuille.

Séance C : mots d'origines étrangères

Pour la troisième séance, nous garderions les emprunts car c'est une marque des langues étrangères dans leur quotidien ; on ne sort pas du connu, mais on le voit d'un nouveau regard.

Rappel

Toujours commencer par un rappel de la semaine dernière en expliquant le lien entre les séances.

Activité 1 : la chanson

- Leur dire qu'il est très important qu'il ne copie pas sur leurs voisins et qu'il réponde individuellement. Leur donner deux stylos, un pour qu'ils répondent, l'autre pour qu'ils corrigent. Il sera important que le professeur et l'intervenant vérifient le bon usage de ces stylos. Distribuer les deux feuilles pour commencer : sur l'une il y aura la chanson (qui peut être une autre plus adaptée à leur style de musique par exemple) et sur l'autre les questions.
- Lire ensemble la 1ère question (Que gênero de texto é esse? Como você soube identificar que gênero de texto é esse ?) et leur demander d'y répondre. Puis corriger tous ensemble (avec le bon stylo et sans rien barrer ou effacer ! La réponse originale servira de donnée pour le chercheur et la correction à savoir si les élèves sont attentifs et comprennent les corrections).
- Répéter l'opération pour la 2ème question (demander le thème de la chanson).
- Leur faire écouter la chanson une première fois. Demander s'ils connaissent le chanteur et le présenter rapidement.
- Lire ensemble la 3ème question (Você encontrou palavras de outra língua na letra ? Quantas vezes se repete essas palavras no texto?) et pour les aider à répondre leur faire écouter la chanson une deuxième fois.
- Lire ensemble la 4ème question (demander à quoi se réfère les mots rencontrés dans le texte : quelqu'un, quelque chose, quelque part ?) Leur demander s'ils veulent réécouter la chanson.
- Répéter l'opération pour la 5ème question (O que você acha que essas palavras terem à ver com o resto do texto ?).
- Puis corriger les trois dernières questions.

- Leur demander de se lever pour chanter ensemble la chanson.

Activité 2 : réflexion sur l'emprunt

Le but de l'activité 2 est de réfléchir sur ce qui vient d'être fait et d'élargir le phénomène d'utilisation de mots étrangers dans la langue à leur vie quotidienne. Nous proposons donc des pistes de réflexion qui peuvent être appuyé par des textes (on trouve par exemple énormément de publicité avec des emprunts pour en voir quelques exemples aller voir l'annexe X) :

- Pourquoi y a-t-il des mots étrangers dans cette chanson ? Est-ce que c'est courant dans les chansons ? Est-ce qu'on en trouve ailleurs ?
- « Avez-vous déjà remarqué que certains mots portugais ressemblent à des mots d'une autre langue ? Connaissez-vous des mots d'une autre langue qui sont utilisés aussi en portugais ? (par exemple pizza, sushis, yakisoba) À votre avis, pourquoi emprunte-t-on des mots d'une autre langue ? Croyez-vous que d'autres langues utilisent des mots portugais ? Si oui, avez-vous des exemples ? » source : Arnaud, F. et Maraillet, É., (2013) Éducation interculturelle et diversité linguistique, repéré à :
- Faire la définition d'un « emprunt » et l'écrire sur une fiche à mettre dans la *bagagem*.

Activité 3 : Le jeu des mots étrangers (s'il reste du temps)

Faire une sorte de petit bac par petits groupes en n'utilisant que des mots d'origines étrangères. Diviser la classe en petits groupes de 4 maximums. Leur distribuer un tableau avec les catégories suivantes : Cuisine, Sport et Autre. Une lettre est tirée au hasard et il faut que chaque équipe essaye de remplir le tableau avec des mots d'origine étrangère commençant par cette lettre. Dès qu'une équipe a trouvé un mot par colonne, le jeu s'arrête, on vérifie que les mots des gagnants sont bien d'origine étrangère et d'où ils viennent. S'ils sont bien d'origine étrangère, ils gagnent la manche, sinon on continue le jeu, jusqu'au prochain gagnant (interdit de réutiliser les mots déjà dits). Quand il y a un gagnant, passer à la lettre suivante. Exemple de tableau :

	Cuisine	Sport	Autre
C	Cocktail	Curling	Crescendo (musique)
S	Sushi	Sumo	Stand-up comedy
B	Baguette	Bowling	Bravo

A la fin du jeu, récupérer les tableaux pour à la maison pouvoir faire une liste commune des mots trouvés et l'ajouter dans la *bagagem linguistica*.

Si l'activité 1 prend trop de temps, ne pas hésiter à reporter l'activité 2 et 3 pour la semaine d'après.

Séquence 2 : paratexte

On entre dans le vif du sujet avec cette deuxième séquence. Il s'agit d'abord d'apprendre à repérer où se trouve le paratexte, ensuite de montrer son intérêt dans la compréhension. Pour vraiment changer les habitudes de lecture il faudrait plus de temps, cette séquence ne modifiera peut-être pas leurs stratégies de lecture, mais ce sera quand même une découverte autrement des textes et du livre. Cette séquence permet aussi d'entrer progressivement dans l'IC pour préparer la prochaine séquence.

Séance D : Analyse d'une affiche de film

Faire un rappel : demander s'ils se souviennent de ce qui a été fait la semaine dernière, puis ajouter à la bagagem la chanson et la liste faite lors de l'activité 3 séance c. Expliquer que les quatre prochaines séances seront dédiées au paratexte et pourquoi.

Faire des petits groupes (de 3 maximums) et les laisser choisir une affiche de film en langues étrangères parmi celles proposées. Aucun membre du groupe ne doit connaître le film (éviter les grandes productions américaines, nous proposons en annexe X des affiches de films peu connus au Brésil, si besoin l'animation japonaise est très riche en film d'animation et il serait intéressant d'aller chercher des productions d'Amérique Latine ou des affiches de court-métrage).

Demander de quel genre de texte il s'agit et repérer les indices : titre, réalisateur etc

Repérer les différents éléments de l'image et les analyser : les personnages (qui est le héros, sont-ils humains, y a-t-il des personnages de sciences fiction ou fantastique, la relation entre les personnages, les personnages semblent-ils passionnés, tristes...), l'univers graphique (film d'action, d'amour, japonais ou américains...) etc

Depuis cette analyse, inventer l'histoire du film.

Faire lire les histoires à voix haute en montrant bien l'affiche : est-ce que les autres pensent que l'affiche et l'histoire se correspondent bien ? Pourquoi ?

S'il reste encore du temps après cette activité, il est possible de leur demander d'associer le titre en portugais du film avec l'affiche, et puis éventuellement de faire lire à chaque groupe le résumé du vrai film et de comparer les similarités entre les deux et les éléments qui transparaissent sur l'affiche.

Séance E : Detectivos Bibliotecarios

Reprendre la séance n°11 en modifiant un peu les questions. Si l'accès à la bibliothèque n'est pas possible, amener des livres en salle de classe.

Après un rappel, demander aux élèves de choisir un livre qui a un sommaire.

Ne garder comme éléments que : le titre, les images, le sommaire, et éventuellement le résumé s'il y en a un. Pour chaque élément demander ce que cela apporte à leur compréhension du livre, les questions suivantes peuvent être revu :

- Qual é o título do livro que você escolheu ? O que você acha que o título tem a ver com a história ?
- O que representa a imagem na capa ? Porque tem essa imagem você acha ?
- Procura e lê o sumário, índice ou equivalente nesse livro. Do que esse livro está falando ?
- Tem imagens dentro do livro ? Quais informações te da essas imagens ? (S'il n'y arrive pas, leur demander d'essayer de se rappeler la semaine dernière pour qu'ils analysent les éléments de l'image de la même façon)
- Tem um resumo desse livro na capa ? O que ele disse ?
- Com todas informações, o que você descobriu sobre o livro, detective ?

Ne pas hésiter à pousser les élèves à chercher une réponse à toutes les questions. Les élèves qui ont fini peuvent simplement lire un livre. Si tout le monde a fini bien avant, avancé sur la séance d'après, si le temps n'est pas suffisant, les laisser sortir dans la cour.

Séance F : le titre, l'image et la couverture, 1er exercice d'IC

Refaire à peu près l'activité de la coccinelle avec quelques modifications. D'abord clarifier les questions (je donne un exemple possible par la suite). Et aussi choisir un texte plus adapté et pertinent, mais qui doit rester très court, et avec quelques mots transparents, le titre en particulier doit être le plus transparents possible.

Après un rappel, distribuer la fiche avec les questions avec les 2 stylos de couleur (un pour leurs réponses, un pour la correction), rappeler l'utilité de ces stylos. Puis projeter au tableau le texte sans paratexte (titre, image etc). Faire apparaître ces éléments au fur et à mesure des questions :

- Lê esse texto, o que você entende dele ?
- O texto vem desse livro. Que gênero de livro é esse ? O que pode ser o assunto do livro ?

- Lê o título, qual é o assunto do texto ?
- Olha a imagem. O que tem a ver com o texto.
- Que gênero de texto é isso ?
- Você entende melhor o texto agora ? O que você entende ?
- Entre a capa, o título e a imagem, quais são que ajuda-te a entender o texto ? Porque ?

Une fois que tout le monde a fini, faire la correction et réfléchir sur la dernière question tous ensemble.

S'il reste encore beaucoup de temps, faire des jeux, dessins, origamis ou les laisser lire un livre dans leur coin. La synthèse ne doit pas être faite tout de suite, car il faut que les élèves aient du recul sur ce qu'ils ont fait.

Séance G : Synthèse de la séquence

D'abord leur redistribuer les copies de la semaine dernière, ensuite distribuer les questionnaires de synthèse (le questionnaire peut rester le même en modifiant juste les activités pour que ça corresponde à ce qu'ils ont fait). Leur préciser qu'ils peuvent utiliser la *bagagem* s'ils ne se rappellent pas de quelque chose. Insister sur l'importance de ce questionnaire, leur redire que c'est leurs avis personnels qui comptent et qu'ils doivent répondre sincèrement. Une fois qu'ils ont fini, leur demandé de rendre le questionnaire.

Placer les élèves par groupe en fonction de qui a fini le plus vite les questionnaires. Quand un groupe est constitué, les faire échanger sur le questionnaire où ce qu'ils ont fait jusqu'à présent, puis créer une petite fiche avec écrit leurs réflexions, demandes ou autre pour l'intervenant et le professeur. Une fois que tout le monde a fini, chaque groupe présente à tout le monde sa petite fiche et on échange dessus. Si les questions ne sont pas encore sorties, leur demander : Pourquoi est-ce qu'on a fait tout ça ? Qu'est-ce que ça leur a apporté ?

Puis on finit avec chacun faisant une petite fiche de synthèse pour sa *bagagem*.

Séquence 3 : les genres de texte

La séquence 3 est la dernière séquence de cet ensemble. Dans la continuation de ce qui a été fait jusqu'à présent, il traite des genres de texte, une notion pas toujours maîtrisée à cet âge-là. Cette séquence ne se concentre que sur quelques genres de texte mais peut très bien être élargi plus tard. Il s'agit d'abord d'apprendre à reconnaître ces genres en question, et d'essayer de comprendre comment ils fonctionnent, leur articulation interne, grâce notamment à leur *visibilité*. Il s'agira ensuite de comprendre globalement des textes en langues romanes en utilisant ce qu'ils ont appris.

Séance H : la visibilité du texte

Il est encore plus important que d'habitude de faire la liaison avec ce qui a déjà été fait puisque nous changeons de séquence. Ressortir les affiches de film et demander comment ils ont su que s'en était une. Puis redemander pour la chanson et les autres textes vus jusqu'à présent. L'important est de montrer que le paratexte et la forme du texte aide à reconnaître le genre du texte.

Diviser la classe en petit groupe, chacun est en charge d'un des genres de texte vus en classe. Chaque groupe doit discuter et se mettre d'accord sur une forme pour représenter le genre dont ils ont la charge. Une fois le dessin de la forme fini, ils doivent le présenter aux autres qui s'interrompent pour regarder. Les autres ne savent pas sur quel genre les autres groupes ont travaillé, il doit donc deviner le plus vite possible lequel le dessin représente, si personne ne devine assez vite, c'est que le dessin n'est pas assez représentatif et donc à refaire. Les autres peuvent faire des remarques pour améliorer le dessin. Demander aux groupes les plus rapides de refaire le même exercice avec un autre genre de texte qu'ils connaissent au choix, jusqu'à ce que tout le monde ait au moins validé son premier dessin. Au final, tout le monde doit recopier les dessins approuvés en écrivant le nom du genre et le titre des exemples de ce genre de texte qu'ils ont.

S'il y a encore le temps reprendre les textes déjà vu en cours et demander quelles sont les autres caractéristiques de ces genres (la fonction du texte par exemple). Ou passer à une activité plus ludique (jeux, origami, dessin, lire un livre, sortir dans la cour ou autre).

Séance I : la recette de cuisine

La recette de cuisine est un genre très stable et standardisé, il est donc assez facile de travailler dessus en IC, à condition d'être familiarisé avec ce genre. Tous les élèves ne le seront peut-être pas, il est important en faisant les groupes de penser à mélanger des élèves qui ne connaissent pas bien le genre avec d'autres qui le connaissent mieux. Insister sur le fait que ce n'est pas grave s'ils n'ont pas tout compris à la fin, le principal est de comprendre la globalité et surtout comment fonctionne ce genre.

Début du cours avec un rappel, voir si certains peuvent encore dessiner la forme des textes au tableau sans regarder la bagagem.

Distribuer une recette de cuisine en une langue très éloigné dont même l'orthographe est différente. Leur demander de quel genre de texte il s'agit puis de retrouver les différents éléments caractéristiques de la recette (ingrédients, image etc). Puis avec ces éléments faire le dessin de la forme de la recette.

Distribuer une recette de cuisine en langue romane. Par petit groupe repérer les différents éléments, essayer de deviner de quel type de plat il s'agit avec l'image.

1. Dans la partie des informations, essayer de deviner à quoi correspondent les informations grâce aux indices de nombres, aux élèves qui ont déjà vu ce genre d'information dans des recettes et à la transparence de la langue si possible ex :
 - les étoiles pour donner le niveau de difficulté comme dans certains jeux vidéo,
 - le temps (40min) dans une recette ça peut être le temps de quoi ? De préparation ? De cuisson ?
 - Un chiffre avec écrit un mot qui ressemble un peu à personne ça doit être le nombre de personne qu'on peut nourrir avec cette recette
2. Dans la partie « ingrédients », essayer de deviner quels types d'ingrédients il y a grâce aux quantités et faire une première liste avec les hypothèses, ex :
 - 1 quelque chose d'entier
 - 200g de quelque chose de solide ou en poudre
 - 1 cuillère (à soupe ou à café?) de quelque chose
 - 20ml de quelque chose de liquide

Puis la comparer avec celles des autres groupes pour arriver à une liste commune la plus précise possible.

3. Dans la partie « préparation », il faut d'abord repérer les ingrédients grâce à la partie « ingrédients ». Ensuite, demander à quel temps sont conjugués normalement les verbes dans une recette, puis essayer de repérer les verbes à l'impératif ou infinitif dans la recette. Après, souligner les mots transparents ou les formes qu'ils reconnaissent. Enfin à partir de ses éléments tenter de déduire : par exemple, quand il y a beaucoup d'ingrédients à la suite, ça veut souvent dire qu'il faut les « mélanger » ou « ajouter ».
4. Finalement avec toutes ses informations, deviner de quelle recette il s'agit et leur sortir le plat en question du sac pour un petit goûter.

Séance J : la lettre

Avant le cours, trouver ou faire une lettre adressée aux parents de l'auteur en langue romane.

Commencer le cours par un rappel sur comment est composé une recette, demander à un des élèves de dessiner au tableau le dessin de la forme.

Donner un exemplaire de la lettre à chaque élève. Leur demander individuellement de quel genre de texte il s'agit puis de retrouver les différents éléments caractéristiques de la lettre (date, destinataire, signature etc). Faire une première correction, et avec ces éléments faire le dessin de la forme de la lettre.

En classe entière, regarder le destinataire et deviner qui c'est grâce à la transparence des mots (les mots « maman », « papa » et « famille » sont souvent transparent d'une langue romane à l'autre). Demander ce qu'on peut dire dans une lettre à sa famille (donner des nouvelles etc). De manière individuel, chercher des indices qui vont dans ce sens dans la lettre et à comprendre le maximum d'information sur le contenu, puis partager ses trouvailles avec un petit groupe. Enfin comparer ce que chaque groupe a trouvé pour faire une synthèse. Après cette synthèse, l'intervenant peut préciser un peu le contenu, s'il le veut, mais doit toujours souligner l'importance de ce que les élèves ont réussi à faire.

Séance K : Synthèse et lettre aux parents

Cette synthèse s'organise sur le même modèle que la première : rendre les copies et distribuer les questionnaires. Les questionnaires comporteront les questions habituelles « Você gostou da atividade X ? Sim/Nao, porque... » en s'aidant de la *bagagem*. Puis la question « Quando você está lendo um texto, conhecer o gênero de texto ajuda você a entender melhor o conteúdo ? Porque? », L'intervenant pourra éventuellement rajouter d'autres questions qui lui semble pertinentes. Une fois qu'ils ont fini, leur demandé de rendre le questionnaire.

Cette fois, par contre, la réflexion sera d'abord personnelle. Les élèves qui ont fini devront d'abord reprendre la *bagagem* et la réorganiser comme il le souhaite tant que c'est cohérent. Ils peuvent, par exemple, mettre ensemble les textes vus en classe avec les dessins des formes, mais en séparant chaque genre, ou encore trier en fonction du déroulement du cours. Ils doivent aussi compléter leur fiche de présentation avec les nouvelles langues vus en cours.

Après cela, les élèves vont devoir écrire une lettre à leurs parents. Ils doivent respecter la forme du texte et parler de ce qu'ils ont fait en cours. Ils peuvent parler des modalités de ce projet (heures, durée etc), de l'intervenant, des activités, des langues et genres de texte vu en cours, de ce qu'ils ont aimé ou pas etc, mais le plus important est de parler de ce qu'ils ont appris. Il est utile pour l'analyse dans le cadre d'une recherche de récupérer les lettres par photographie ou en revenant pour les leurs rendre plus tard

Et après...

Après cette synthèse, il est tout à fait envisageable de revenir une dernière fois avec des jeux, des chansons ou autres. Aussi, il peut être intéressant de revenir plusieurs semaines après la fin de l'expérience pour voir quel impact les séquences ont pu avoir sur les élèves sur le court/moyen-terme.

Cette annexe est document donnant des pistes, il devra donc être complété, et pourra être réutilisé et modifié à volonté à des fins pédagogiques ou de recherche.



Setor de Ciências Humanas
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Letras
Tel./Fax: +55 41 3360-5102

Ata septingentésima sexagésima oitava, referente à sessão pública de defesa de dissertação para a obtenção de título de mestre a que se submeteu a mestrand **SABINE MARCELLE DAUTZENBERG**. No dia catorze de setembro de dois mil e dezesseis, às treze horas, na sala de videoconferência, no 2º andar, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, foram instalados os trabalhos da Banca Examinadora, constituída pelos seguintes Professores Doutores: Francisco Javier Calvo del Olmo, Presidente, Christian Degache, Kátia Bernardon de Oliveira, Karine Marielly Rocha da Cunha e Viviane Araújo Alves da Costa Pereira designados pelo Colegiado do Curso de Pós-Graduação em Letras, para a sessão pública de defesa de dissertação intitulada **“L'INTERCOMPRÉHENSION AU SERVICE DES STRATÉGIES DE LECTURE CHEZ LES PRÉADOLESCENTS : MISE EN ŒUVRE ET ANALYSE D'UN PROJET PÉDAGOGIQUE”**, apresentada por **SABINE MARCELLE DAUTZENBERG**. A sessão teve início com a apresentação oral da mestrand sobre o estudo desenvolvido. Logo após, o senhor presidente dos trabalhos concedeu a palavra a cada um dos examinadores para as suas arguições. Em seguida, a candidata apresentou sua defesa. Na sequência, o Professor Francisco Javier Calvo del Olmo retomou a palavra para as considerações finais. Na continuação, a Banca Examinadora, reunida sigilosamente, decidiu pela aprovação da candidata. Em seguida, o senhor Presidente declarou **APROVADA** a candidata, que recebeu o título de **Mestre em Letras**, área de concentração **Estudos Linguísticos**. A versão final da dissertação deverá ser encaminhada à Coordenação em até 60 dias. Encerrada a sessão, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pela Banca Examinadora e pela candidata. Feita em Curitiba, no dia catorze de setembro de dois mil e dezesseis.

Dr. Francisco Javier Calvo del Olmo

Dr. Christian Degache

Dr.ª Karine Marielly Rocha da Cunha

Dr.ª Viviane A. Alves da Costa Pereira

Dr.ª Kátia Bernardon de Oliveira

Sabine Marcelle Dautzenberg



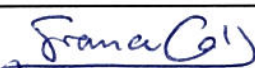

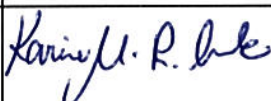

Setor de Ciências Humanas
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Letras
Tel./Fax: +55 41 3360-5102

PARECER

Defesa de dissertação de mestrado de **SABINE MARCELLE DAUTZENBERG** para obtenção do título de **Mestre em Letras**.

Os abaixo-assinados Francisco Javier Calvo del Olmo, Christian Degache, Kátia Bernardon de Oliveira, Karine Marielly Rocha da Cunha, Viviane Araújo Alves da Costa Pereira arguíram, nesta data, a candidata, que apresentou a dissertação "**L'INTERCOMPRÉHENSION AU SERVICE DES STRATÉGIES DE LECTURE CHEZ LES PRÉADOLESCENTS: MISE EN ŒUVRE ET ANALYSE D'UN PROJET PÉDAGOGIQUE**".

Procedida a arguição segundo o protocolo que foi aprovado pelo Colegiado do Curso, a Banca é de parecer que a candidata está apta ao título de **Mestre em Letras**, tendo merecido os conceitos abaixo:

Banca	Assinatura	APROVADA Não APROVADA
Dr. Francisco Javier Calvo del Olmo		APROVADA
Dr. Christian Degache		APROVADA
Dr. ^a Kátia Bernardon de Oliveira		
Dr. ^a Karine Marielly Rocha da Cunha		APROVADA
Dr. ^a Viviane Araújo Alves da Costa Pereira		APROVADA

Curitiba, 14 de setembro de 2016.



Profª Drª Patrícia da Silva Cardoso
Coordenadora